

طرائق التدريس العامة

GENERAL TEACHING METHODS

الأستاذ الدكتور
توفيق أحمد مرعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور
محمد محمود الحيلة
أستاذ تكنولوجيا التعليم
جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم



رقـــــم التصنيـــــف : 371.3

المؤلف ومن هو في حكمه: توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة

عنـــــوان الكتــــــاب: طرائق التدريس العامة

رقـــــم الايـــــــداع : 2002/5/1103

الـــواصفـــــــــــــات: /التدريس//أساليب التدريس//وسائل التدريس/

بيـــانـــــات النـــشر : عمان – دار المسيرة للنشر والتوزيع

* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى 2002م – 1423هـ

الطبعة الثانية 2005م – 1425هـ

الطبعة الثالثة 2007م – 1427هـ

الطبعة الرابعة 2009م – 1429هـ



عمان-العبدلي-مقابل البنك العربي
هاتف:5627049 فاكس:5627059
عمان-ساحة الجامع الحسيني-سوق البتراء
هاتف:4640950 فاكس:4617640
ص.ب 7218 – عمان 11118 الأردن

www.massira.jo

طرائق التدريس العامة

TEACHING METHODS

الأستاذ الدكتور
توفيق أحمد مرعي
أستـــاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور
محمد محمود الحيلة
أستـــاذ تكنـــولوجـــيا التعـــلم
عميد كلية التربية - جامعة الإسراء



بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ ما كان لبشر أن يؤتيه الله الكتاب والحكم والنبوة ثم يقول للناس كونوا عباداً لي من دون الله ولكن كونوا ربانين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون ﴾

صدق الله العظيم

(آل عمران/ 79)

مقدمة

عزيزنا دارس هذا الكتاب

أطيب التحايا إليك وبعد،،

دعنا نعرّفك بهذا الكتاب قبل أن تبدأ بقراءته ودراسته. يحمل الكتاب اسم "طرائق التدريس العامة"، ولقد تناول الطرائق العامة أما الطرائق الخاصة التي تختص بالمواد الدراسية المختلفة فتسمى بالأساليب فلم يتعرض الكتاب إليها هنا.

لقد ورد في العنوان "التدريس"، ونقصد به: تطبيق التعليم في المواقف الصفية، فهو مصطلح أقل شمولاً من التعليم، وهو الجانب التطبيقي من التعليم.

اشتمل الكتاب على ستة أبواب، عرّفنا في الباب الأول بعدد من طرائق التدريس، كطرائق العرض والإصغاء، والمناقشة، والهيريارتية، والمشروع، والتعلم التعاوني، والتفريد. وتناولنا في الباب الثاني أنماط التعليم، وقد أوردناها في الكتاب لأنها كطرائق التدريس عامة يمكن أن تستخدم في كل المواد، وفي كل الصفوف، ولقد أوردنا (12) نمطاً تعليمياً شملت المدارس النفسية المختلفة: المعرفية، والسلوكية، والإنسانية، والاجتماعية. وفي الباب الثالث عرفنا بأربع استراتيجيات تعليمية، تناولت تنظيم تعلم المفاهيم والمبادئ، والمهارات، وحل المشكلات، والاتجاهات والقيم. وأما الباب الرابع فقد اشتمل على مصادر التعلم المختلفة التي تلزم كل من يقوم بعمليتي التعليم والتدريس باستمرار ولقد وضحنا ثمانية مصادر: التعيينات البيتية، والعمل الكتابي، والأنشطة المنهاجية غير الصفية، والكتاب المدرسي، والبيئة المحلية، والأحداث الجارية، والمكتبة المدرسية، وشبكة الإنترنت. وبينا في كل مصدر واقع استخداماته والمتوقع من استخداماته والاستخدامات المقترحة، وتناول الباب الخامس التخطيط للتعليم والتعلم الفعالين، فبعد الوقوف على مفهومي النظام والتخطيط، حللنا عناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام، وعرفنا بالخطة التعليمية الفصلية والسنوية، وبالخطة الدرسية. وانتهى الكتاب بالباب السادس الذي تناول الكفايات التعليمية، وبقائمة من الكفايات المقترحة والتي يجب أن يمتلكها كل من قام بعمليتي التعليم والتدريس.

قسم الكتاب إلى عدد من الموضوعات بلغ عددها (40) موضوعاً، واشتمل كل موضوع

على عدد من النصوص، وينتهي كل نص بعدد من أسئلة التقويم الذاتي، وينتهي كل موضوع بعدد من التدريبات التي تعالج بعض القضايا ضمن الموضوع، وبعدد من الأنشطة التي تطبق الأفكار الواردة في الموضوع الواحد في الواقع الميداني، أي: أنها تخرج المتعلم من مادة الكتاب، ومن الموقف الصفي، إلى الحياة خارج الصف. وختم الباب باختبار موضوعي شامل من نوع أسئلة الاختيار من متعدد.

لقد عرضنا الموضوعات في الأبواب الستة عرضاً يقوم على تفريد التعليم، بمعنى، أن دارس الكتاب يمكنه أن يتعلم الكتاب وحده شريطة أن يقرأ بفهم وبوعي، وأن يجيب عن أسئلة التقويم الذاتي، وأن يقوم بالتدريبات وبالأنشطة، وأن يجيب عن الاختبار الموضوعي الشامل.

إن الفئة التي يمكن أن تستفيد من هذا الكتاب، هي فئة طلبة كليات التربية بمستوى الدبلوم والماجستير والدكتوراة، وكل مشرف تربوي، ومدير مدرسة، ومعلم، وكل باحث تربوي.

بعد هذا التعريف بالكتاب، تسأل أو تتساءل عن أهميته، فنقول إن أهميته تأتي من كونه شاملاً لكل أشكال التعليم والتدريس، وجاء بطريقة عرضت فيه المادة بشكل تُسلم نفسها للتعلم الذاتي.

لا ندعي الكمال في هذا الكتاب، ولكنها محاولة متواضعة منا، فإن أصبنا فلنا أجران وأن أخطأنا فلنا أجر واحد، ونعد الكتاب يمثل الحد الأدنى من المعرفة المتعلقة بموضوعاته، ونعده مفتوح النهاية، وهذه دعوة لغيرنا لمتابعة المشوار.

نأمل عزيزنا دارس الكتاب أن تجد فيه رفيقاً وانيساً.

والله من وراء القصد

المؤلفان

2002 /5 / 1

المحتويات

الباب الأول

طرائق التدريس

1. تعريف بالتدريس
2. طرائق العرض والإصغاء
3. طريقة المناقشة
4. الطريقة الهيربارتية
5. طريقة الأسئلة الصفية
6. طريقة المشروع
7. التعلّم التعاوني
8. طرائق تفريد التعليم
9. تقنيات التعلم الزمري
10. تنظيم جلسات الطلبة في المواقف التعليمية التعلمية الصفية

نعـرف في هـذا البـاب بالتـدريس قـبل أن نبـدأ في تناول أشكال هذا التـدريس، ثم نستعرض عدداً من طرائق العرض والإصغاء التي يكون فيها المعلم هو المسيطر في العملية التعليمية، ويكون دور الطالب فيها ثانوياً، وننتقل بعد ذلك إلى طريقة المناقشة والطريقة الهيرباتية، وطريقة الأسئلة الصفية والمشروع والتعلم التعاوني، التي يكرن فيها دور الطالب أكثر تحرراً، وفي النهاية نعرف بتقنيات التعلم الزمري وتفريد التعليم الذي يكون فيها تحرر المتعلمين واضحاً، وننهي الباب بنماذج من تنظيمات الطلبة في المواقف التعليمية التعلمية الصفية.

1. تعريف بالتدريس

تمثل طرائق التدريس والأنشطة عنصرا رئيسا من عناصر المنهاج، وللطريق مضمون ولها خطة تسير عليها ولها هدف تسعى لتحقيقه، وهي بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وتختار طريقة التدريس في ضوء الأهداف. وقبل البحث في تعريف التدريس علينا أن نلقي الضوء على بعض المفاهيم المرتبطة به ومنها، التعليم والتعلم.

1. مفهوم التعليم

التعليم (Instruction) هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلّم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم (أو الطالب) في الموقف التعليمي. كما أنه علم يهتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته، وبأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يتفاعل معها الطلبة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتعليم أيضاً، تصميم مقصود أو هندسة للموقف التعليمي بطريقة ما، بحيث يؤدي ذلك إلى تعلم، أو إدارة التعلّم التي يشرف عليها المدرس.

والتعليم هو " توفير الشروط المادية والنفسية، التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة، والمعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه، وذلك بأبسط الطرق الممكنة"، ومعنى هذا، أن عملية التعليم هي تلك العملية التي يوجد فيها متعلم في موقف تعليمي

لديه الاستعداد العقلي، والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف، ومهارات، أو اتجاهات، وقيم تتناسب وقدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليمياً، ومعلماً، ووسائل تعليمية ليحقق الأهداف التربوية المنشودة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. وردت عدة تعريفات للتعليم. ما هذه التعريفات؟
2. ما العلاقة بين تعريفات التعليم والتعلم؟
3. استخلص السمات المميزة لمفهوم التعليم.

2. مفهوم التعلم

اما التعلّم (Learning) هو تغير ثابت نسبياً، في الحصيلة السلوكية للكائن الحي نتيجة الخبرة، ويتفق علماء النفس عامة، على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبياً تندرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة، ومعنى ذلك أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلاً على حدوث التعلّم. وتمر عملية التعلّم في ثلاث مراحل هي الاكتساب، والاختزان، والاستعادة.

ويعرف " جيلفورد" (Guilford) التعلّم بأنه " التغير في سلوك الفرد الناتج عن استثارة"، وطبيعة الاستثارة تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعاً من الاستجابات، إلى مواقف أخرى غاية في التعقيد، فتعرُّض الفرد لتيار الهواء البارد يجعله يتحرك لإغلاق النافذة التي يأتي منها هذا التيار. فهنا تعرّض الفرد لمثير معين فتغير سلوكه نتيجة تعرضه لهذا المثير. أما عندما يريد الفرد المتعلم قيادة السيارة، فهذا الموقف يتضمن عدداً من المثيرات المتشابكة التي تستدعي نوعاً جديداً من السلوك لا يظهر دفعة واحدة، وإنما يمر بمراحل مختلفة يتحسن في أثنائها حتى يصل إلى شكله النهائي في نهاية عملية التعلّم.

ومن الأمثلة على التعلّم " شخص ذاهب إلى عمله وفي طريقه المعتادة فوجئ بحادث في الطريق، فغيّر طريقه إلى آخر، فالحادث هنا يمثل المثير، وتغيير الاتجاه هو استجابة، فهذا الشخص قد تعلم أنه عند حدوث حادث في الطريق عليه الا ينتظر، بل عليه أن يجد طريقاً آخر".

وبذلك يمكن القول: إن عملية التعلّم متعلقة بالمتعلم نفسه، وهي ذات علاقة وطيدة بعملية التعليم من حيث أنها نتيجة لها، أي أن عملية التعلّم هي نتيجة عملية التعليم ومحصلة لها، ونحن نستدل على أن الفرد قد تعلم بعد عملية التعليم من قدرته على القيام بأداء معين لم يكن يستطيع أداءه قبل عملية التعليم.كما أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم منها: خصائص المتعلم والمعلم، وسلوك المعلم والمتعلم، والصفات الطبيعية للمدرسة، وخصائص المادة التعليمية، وصفات مجموعة الأقران، والقوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعليم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما تعريفات التعلم؟
2. ما العلاقة بين التعليم والتعلم؟
3. استخلص السمات المميزة لمفهوم التعلم.

3. **مفهوم التدريس**

يمكن عد التدريس (Teaching) بأنه الجانب التطبيقي للتعليم، أو أحد أشكاله وأهمها، والتعليم لا يكون فعالاً، إلا إذا خُطط له مسبقاً، أي قد صمم بطريقة منظمة ومتسلسلة.

لذا، فالتدريس نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم، وتسهيل مهمة تحقيقه. ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي تم استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطاً في أداء موقف تربوي- تعليمي.

ويمكن القول بأن التدريس نظام من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم، وهذا النظام يشتمل على مجموعة الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلماً، متعلماً، ومنهجاً دراسياً، وهذه العناصر ذات خاصية دينامية، كما أنه يتضمن نشاطاً لغوياً هو وسيلة اتصال أساسية، بجانب وسائل الاتصال الصامتة، والغاية من هذا النظام إكساب الطلبة المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، والميول المناسبة.

مما سبق، يتبين انه يمكن أن تحدث عملية التعليم، ولكن عملية التعلّم لم تحدث لبعض

الطلبة، أو حدثت لهم، ولكن بصورة ضعيفة لا تتناسب مع الجهد والوقت والنفقات، وهذه المشكلة واضحة في مدارسنا، فالجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة، والوقت المخصص له طويل، والنفقات باهظة، ولكن تأتي النتائج هزيلة، فغالباً يتركز التعلّم على حفظ مجموعة من المعارف، والمعلومات، بهدف اجتياز الاختبارات ثم سرعان ما تنطفئ وتُنسى بعد هذا الاجتياز، ويهمل تدريب الجوانب الأخرى من شخصية الطلبة، لذا لا يمكن أن تحدث عملية التعلّم دون حدوث عملية التعليم، فإذا حدثت عملية التعلّم للفرد، فهذا يعني حدوث عملية نمو في معارفه، أو مهاراته، أو قدراته، أو اهتماماته، أو اتجاهاته، أو قيمه، وهذا النمو مرتبط بحدوث عملية تعليم سواء أمقصودة كانت، قصد إليها المعلم أو قصد إليها الفرد نفسه، أم غير مقصودة في مواقف الحياة المتنوعة، فعملية التعلّم مرتبطة بعملية التعليم لأنها ثمرة لها ونتيجة. وحتى نحدث عملية التعلّم لدى الطلبة، لا بد من وجود مواد تعليمية مصممة بطريقة تتناسب وقدراتهم واحتياجاتهم واستعداداتهم، وتؤدي بالمتعلم إلى إتقان الأهداف، بالإضافة إلى وجود طرائق تدريسية واضحة المعالم تساعد المتعلمين من خلالها بلوغ أهدافهم المحددة، سواء كانت هذه الطرائق تعتمد على المعلم أو المتعلم أو المعلم والمتعلم معاً.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما تعريفات التدريس؟
2. ما العلاقة بين التعليم والتدريس
3. استخلص السمات المميزة لمفهوم التدريس.
4. ما دور التعلم في عملية التدريس؟

4. طرائق التدريس

تهدف عملية التدريس في بعض معانيها إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم، وإكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، من أجل تحقيق هذه الأهداف التعليمية التي تسعى إحداث تلك التغييرات السلوكية المرغوبة، ويتوجب على المعلم أن يقوم بنقل هذه المعارف والمعلومات المطلوبة لتحقيق التغير السلوكي التعلمي

بطريقة شائقة، تثير اهتمام المتعلم ورغبته، وتدفعه إلى التعلم مع الأخذ بعين الاعتبار صفات المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية.

إن مهنة التعليم مهنة تحتاج إلى دراية مبنية على الفطرة والتدريب، وأصعب ما فيها هي المواجهة، فمواجهة المعلم للطلبة داخل غرفة الدرس ليس بالأمر السهل، ويجب التذكير هنا أن اختيار طريقة التدريس المناسبة تقع على عاتق المعلمين، فهم الذين يحددون الكيفية والأسلوب الذي يدرسون مادتهم بوساطته.

إن معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة، وقدرته على استخدامها، تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم، وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي وآخرون، 1993).

والشيء المهم الذي يجب ملاحظته ابتداء هو أنّ الطريقة -سواء أكانت عامة أو خاصة- ليست قوالب جامدة يتقيد بها المعلم في كل الظروف والأحوال المتصلة بطبيعة المادة، أو ببيئة الطالب الصفية أو المدرسية أو سواهما. فالمعلم ليس مطالباً بالتزام طريقة معينة أو طريقة جامدة في التدريس، بل على المعلم أن يكون المبتدع لطريقته، مرناً في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بأنها توصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة، ومن الواجب أن يكون المعلم ملماً بطرائق التدريس الحديثة والقديمة، ولشخصيته كبير الأثر في التدريس، وقد يكون اهتمام الطلبة وانتباههم راجعاً إلى قدرة المدرس ومهارته أكثر مما يرجع إلى مادة الدرس.

ولم تعد الطريقة للتلقين، أو أن المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات والمعرفة والإلقاء، بل أصبح مفهوم الطريقة يركز على الأسلوب أو الكيفية التي يوجه بها المعلم نشاط طلبته توجيهاً يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم، ومن هنا أصبحت مهمة المعلم تهيئة الجو التعليمي وتوجيه نشاط الطلبة وشخصياتهم، ثم تقويم نتائج هذا النشاط، كما تقاس أهمية الطريقة بمدى استغلال المحتوى لتمكين الطلبة من الوصول إلى الهدف الذي ترقى إليه دراستهم للمادة.

ويعرف مرعي والحيلة (2000) طريقة التعليم بأنها: "عملية اجتماعية يتم من خلالها

نقل مادة التعلم سواء أمعلومة كانت، أم قيمة، أم حركة، أم خبرة من مرسل نطلق عليه اسم المعلم، إلى مستقبل نطلق عليه اسم المتعلم ". ولو أردنا أن نطور التعريف لقلنا أن طريقة التعليم هي " عملية تتكون من عدد من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشتمل على أنشطة تعليمية وتعلمية وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة " (مرعي وآخرون، 1993).

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما تعريف طريقة التدريس الذي ترى أن عليك أن تتبناه؟
2. استخلص السمات المميزة لطريقة التدريس.

5. أساليب التدريس

أما بالنسبة لأساليب التعليم فهي نفسها طرق التعليم، إلا أن أساليب التعليم لها تطبيقات خاصة بمواد دراسية معينة وفي مستويات صفية معينة. وإذا أراد المعلم أن يُحسن طرق وأساليب تعليمه، فعليه أن يأخذ بالمبادئ الآتية:

- تتكون طرق التعليم وأساليبه من الأنشطة التعليمية التعلمية، وتظهر هذه الأنشطة على شكل خطوات، وتشتمل كل خطوة على محتوى ومصادر تعلم أخرى مثل: الكتاب والأنشطة والأحداث الجارية والبيئة المحلية وغيرها.
- يجب أن ينحصر دور المعلم في طرق التعليم وأساليبه من حيث هو منظم للتعلم.
- يجب أن تتوافر فيها مبادئ التعليم والتعلم الفعالين، مثل: استخدام التكرار، وتوفير الدافعية، والتعزيز، وغير ذلك.
- يجب أن يُنظم المحتوى بطريقة تساعد على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية والتعلم الذاتي.
- تحتاج بعض الموضوعات لتنظيم تعلمها استراتيجيات خاصة، ومن هذه الموضوعات: المفاهيم، والاتجاهات والقيم، والمهارات، وحل المشكلات، والإبداع.
- يكون التعلم اكثر فاعلية إذا أشرك المتعلم بالتخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة.
- يجب أن تُراعى الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاستعدادات والميول وتستغل هذه الفروق إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم.

- تُراعى في عملية تنظيم التعلم الخصائص النمائية للمتعلمين.
- يخطط التعليم لتوجيه التعلم المصاحب في المواقف الصفية لتحقيق أهداف تربوية إيجابية.
- التنويع بأشكال التعليم وتوجيه هذه الأشكال نحو التعلم الفردي والتعلم المتبادل بين اثنين والتعليم الزمري.
- الانتباه إلى كل أشكال التفاعلات اللفظية والاجتماعية والتواصلية في المواقف الصفية وتوجيه هذه التفاعلات والتواصلات نحو تحقيق الأهداف.
- التقليل من المؤثرات السلبية التي تحيط بالمواقف الصفية والتغلب على هذه المؤثرات ما أمكن.

وطرق التعليم قديمة قدم التعليم نفسه، ومرت بعدة تطورات ومن هذه الطرق: المحاضرة، والمناقشة، والمحاضرة مع المناقشة، والحوارية المنسوبة "لسقراط"، والطريقة الهربارتية المنسوبة "لفردريك هيربارت" المكونة من خمس خطوات: المقدمة والعرض والربط والتعميم والتطبيق، والطريقة الاستقرائية (من الأجزاء إلى الكل)، والطريقة الاستنتاجية (من الكل إلى الأجزاء)، وغيرها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما العلاقة بين طرق التعليم وأساليب التعليم؟
2. اختر أهم مبدأين من المبادئ التي تقوم عليها طرق التعليم وأساليب التعليم. علل اختيارك.

6. انماط التعليم

النمط التعليمي، مجموعة إجراءات منظمة توجه عملية تنفيذ الأنشطة التعليمية وتقوم على مجموعة من المسلمات أو الافتراضات المقبولة دون البرهان، وتنطوي على مجموعة من تعريفات للمصطلحات والمفاهيم، ومجموعة من القواعد والمبادئ التي تحكم العلاقات القائمة بين المفاهيم المختلفة، ومجموعة من الفرضيات التي على المعلم دائما أن يعمل على التحقق منها.

من هذا التعريف للنمط نستخلص وجه الشبه بين النمط والطريقة فكلاهما مجموعة إجراءات، والاختلاف بينهما يكون في نوعية التخطيط وفي الأسس النفسية التي تقوم عليها إجراءات كل منهما. فالطريقة تقوم على مجموعة مبادئ تربوية نفسية، والنمط يقوم على نظرية في التعلم تنسب إلى مدرسة من المدارس النفسية المعروفة. لقد جاءت أنماط التدريس لإصلاح الخلل في طرائق التدريس التي تعتمد العشوائية في معظم الأحيان. ومن أنماط التدريس التابعة للمدرسة المعرفية: نمط التفكير الاستقرائي المنسوب "لهيلدا تابا"، ونمط اكتساب المفاهيم أو نمط التفكير الاستكشافي المنسوب إلى "جيروم برونر"، ونمط النمو المعرفي المنسوب "لجان بياجيه"، ونمط التعليم بالمنظم المتقدم المنسوب "لديفيد اوزوبل". وتهتم جميع الأنماط المعرفية بالمفاهيم وبالعمليات العقلية أو بمنهجية التفكير.

ومن أنماط التعليم المنسوبة إلى المدرسة النفسية السلوكية، نمطا التدبير والتدريب الاشتراطين الإجرائيين وينسبان إلى "سكنر وآخرين"، وهناك نمط التعليم من خلال النص وينسب إلى "روثكوف". وتهتم الأنماط السلوكية بتشكيل السلوك، وتعديله وبتعلم المهارات من خلال برمجة المهارة أو المحتوى ومن خلال التعزيز للسلوك المرغوب وإهمال السلوك غير المرغوب.

ومن أنماط المدرسة الإنسانية، نمط تيسير التعلم المنسوب "لكارل روجرز"، ونمط حل المشكلات بالطرق الإبداعية المنسوب "لوليم جوردون". وتركز الأنماط التعليمية الإنسانية على تحقيق الذات الإنسانية وتيسير التعلم وتنظيمه.

أما أنماط المدرسة الاجتماعية، فتهتم باجتماعية الإنسان وبالديمقراطية وبالانطلاق من مشكلات المجتمع، وبالتعلم التعاوني. وبالتعلم من خلال النموذج الاجتماعي أو التقليد أو المحاكاة المنسوب إلى "باندورا" (مرعي وآخرون، 1993).

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما وجه الشبه بين النمط التعليمي والطريقة؟
2. وازن بين الأنماط في المدارس النفسية المختلفة.

7. مداخل التدريس الكبرى

لما كان التدريس يستند إلى أصول فلسفية واجتماعية ونفسية، فقد انبثقت عن هذه

الأصول تصورات محددة للمسائل الأساسية في التدريس، تتصدى لوضع حلول عملية لها، أطلق على هذه التصورات بمداخل التدريس، وقد ينشأ من كل مدخل كبير مداخل أخرى مشتقة منه ترتبط به وبمنطلقاته الأساسية، وتختلف عنه بالفرعية منها وذلك وفقاً لاختلاف وجهات نظر علماء النفس. وسوف نقوم بالتركيز على المداخل الكبرى التالية: المعرفية والاجتماعية ومداخل الضبط وفقاً لما يأتي (زيتون، 1999):

أ. المداخل المعرفية

وهي المداخل التي تهتم بالمحتوى، أو بتنظيم المحتوى، وسوف نقتصر على استعراض نوعين أو شكلين للمداخل المعرفية.

- مدخل المادة الدراسية: يهتم هذا المدخل بالمحتوى، وتتمثل ركائزه في الكتاب المدرسي، والشرح الذي يقوم به المعلم، وبموجبه على المتعلم أن يقوم بدراسة الكتاب، وحفظ محتواه، تمهيداً لأداء الاختبارات التي ترتبط بما ورد فيه. فالاهتمام في هذا المدخل ينصب على المحتوى وليس على المتعلم. ولذلك فإن ما يدرسه المتعلم ليس بالضرورة ما يحتاجه، وقد يتخذ تنظيم المحتوى شكل مواد منفصلة أو مترابطة، أو مندمجة، ويعاني هذا المدخل من جوانب ضعف فيه، ويتميز ببعض جوانب القوة فيه.
- مدخل بنية العلم: يعد مدخل بنية العلم تطويراً نوعياً لمدخل المادة الدراسية؛ فهو ينتقل باهتمامه من المعارف المتناثرة إلى دراسة بنى العلوم، أو بنى المواد الأساسية، كما يركز على تطوير الأدوات والطرق الأساسية التي قد تستخدم في العلم، ومن أبرز ممثليه برونر، وهيلدا تابا.

يرى (برونر) أن المقصود بالبنية، هو البناء المنطقي، والعناصر الأساسية لهذه البنية هي:

- المبادئ، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات الخاصة بعلم من العلوم.
- الطرق، والأساليب التي يستخدمها الباحثون فيه، وفي تطوير تلك الأساسيات والإضافة إليها.

ولهذا كان لكل علم بنية خاصة به، ولو أن جانباً من تلك البنية قد تتضمن عناصره

جزءاً من بنية علم آخر، وبنية كل علم هي بنية منطقية بالطبع، وإذا فرضنا أنه بالإمكان التعرف على بنية علم ما، فإنه يمكن حينئذ تعليمها للطلبة، ويفترض (برونر) أن الطالب يستطيع أن يتعلم أية مادة دراسية بفاعلية في أي مرحلة من مراحل نموه، إذا ما تمت صياغة الشرح في عبارات تناسب نموه. ويتم هذا التعليم وفق المنهاج الحلزوني، بحيث تنظم المادة المطلوب تعليمها، ويتعرض الطلبة إلى الأفكار الجوهرية فيها أثناء الصفوف الدراسية المتنوعة وفي كل مرة تعرض عليهم هذه الأفكار بشكل أرقى أي؛ يستذكرون ما تعلموه، ويضيفون إليه ما يوضحه ويغنيه، حتى يفهم التلاميذ المدركات والتعميمات والنظريات فهماً كاملاً. ولهذا المدخل بعض مزايا القوة وفيه بعض جوانب الضعف.

ب. المداخل الفردية

وهي المداخل التي تهتم بالفرد، وبخبراته الإنفعالية، وحاجاته واتجاهاته الفكرية، وسوف نقتصر عدد منها (ناصر، 1996؛ زيتون، 1999):

- المدخل الذاتي: موضوع الاهتمام الرئيس فيه، هو الإنسان: خصاله المعرفية، والوجدانية، ودوافعه، واتجاهاته، وسمات شخصيته عموماً. ويرى دعاة هذا المذهب أن لمفهوم الإنسان عن نفسه ومستوى طموحه أهمية عظمى في تكامل شخصيته ومواصلة تعلمه في المدرسة والحياة، ومن ممثلي هذا المدخل: كارل روجرز، وماسلو.
- مدخل الاحتياجات الفردية: يرى أنصار مدخل الاحتياجات أن برنامج المواد يجب أن ينبع من اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم اليومية المباشرة كما يعبرون عنها، ويتطلب هذا البرنامج قدراً من التخطيط المشترك بين الطالب والمعلم ويتحقق في هذا المدخل التعلم عن طريق العمل ولذلك يكون الصف عادة مكاناً ساراً للطلبة يقومون فيه بالعمل فرادى وجماعات.

يركز الباحثون جهودهم على مجالين رئيسين هما:

- البيئة المدرسية: حيث التركيز فيها على دراسة مواقف التعليم المختلفة، بما تشتمل عليه من علاقات التفاعل بين الطالب والمعلم والظروف التي تمضي في ظلها عملية التعليم ذاتها.
- بيئة العمل عموماً: أو مؤسسات الإنتاج العلمي أو الصناعي بوجه خاص، حيث التأكيد

في دراسات هذا ا لمجال على المناخ الذي يعمل فيه الأفراد، ورصد الظروف الميسرة لممارسة النشاط المبدع أو المعوق له.

إذا كان المدخل الذاتي يهتم بما لدى الفرد، فإن مدخل الاحتياجات يركز على توفير الأجواء المناسبة لنمو الذات، ولذلك يمكن النظر إليهما على أنهما متكاملين وغير متعارضين ويمكن أن يسميا معاً بالمدخل الفردي.

- مدخل التفكير التأملي: يرى أنصار هذا المدخل أن على كل فرد أن ينظر في معتقداته؛ ليرى ما إذا كانت جديرة بالتمسك بها، كما يعتقدون أن على كل فرد أن يطبق الأسلوب العلمي ما أمكن ذلك عند بحث المشكلات الاجتماعية والشخصية، وفي المدخل التأملي لا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، وتفيد المفاهيم والتعميمات المرتبطة بالمواد في توضيح التأمل، وإثرائه وتدعيمه، وتظل قيمتها كأدوات ووسائل فقط.

ومن أبرز ممثلي هذا المدخل ديكارت، وبيكون، وديوي، والمدرسة الجشطالتيه في علم النفس. وعند اختيار المشكلات للدراسة وفق هذا المدخل، لا بد من مراعاة حاجات الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم، وأهمية المشكلات محلياً، وقومياً، ودولياً، وكذلك قدرة المعلم على توجيه البحث فيها توجيهاً موضوعياً مستنيراً.

- المدخل الاجتماعي: للمدخل الاجتماعي أشكال متعددة لعل أبرزها (زيتون، 1999):

- المدرسة بيئة اجتماعية (التربية هي الحياة): يركز هذا النوع على إعطاء المعلومات وتشغيلها في المدرسة، أو في الصف في جو اجتماعي يشبه إلى حد كبير الجو الاجتماعي الموجود خارج المدرسة، ويدعو (جون ديوي) مثلاً إلى التعليم بالخبرة والعمل. وبطريقة التفكير العملية في جو ديمقراطي، ونشأ عن هذا المدخل التعليم بطريقة المشكلات، وبطريقة المشروعات.

- المدرسة مؤسسة اجتماعية: أنشأ المجتمع المدرسة لغايات محددة لا بد من قيامها بما هو مأمول منها ويرى بعض المربين، أن في استطاعة المدرسة منفردة إحداث تغيير جذري في سلوك معلميها، بل إحداث تغيير في بناء المجتمع نفسه، كما يمكنها تثبيت دعائم المجتمع القائم، بينما يرى البعض الآخر، أن المدرسة قادرة فقط على تغيير أنماط السلوك في متعلميها وتعديلها بصورة غير جذرية، وذلك لأن المدرسة تتوم في وسط ثقافي له تأثير قوي فيها وفي متعلميها.

- مداخل الضبط: تتصف مداخل الضبط بأنها تتحكم في العمليات التعليمية تحكماً عالياً، وتولي أهمية خاصة لتهيئة المحيط والتخطيط له، وكذلك للاستجابات، الممكنة، ولمعالجة هذه الاستجابات ومن أشكالها، أو مداخلها الفرعية: مدخل النشاط، ومدخل النظم، والمدخل السلوكي.

أسئلة التقويم الذاتي

1. بماذا يهتم كل مدخل من مدخلات التعليم الآتية: المداخل المعرفية، والمداخل الفردية، والمداخل الاجتماعية، ومداخل الضبط؟
2. ما جوانب القوة في مدخل المادة الدراسية؟ وما جوانب الضعف برأيك؟
3. يعد مدخل بنية العلم تطويراً نوعياً لمدخل المادة الدراسية. كيف؟
4. ما المقصود بالبنية المنطقية للمادة الدراسية؟
5. إن معرفة البنية المنطقية لمادة دراسية ما تسهل تعليمها. كيف؟
6. حاول تخمين جوانب القوة وجوانب الضعف في مدخل بنية العلم.
7. ماذا يمثل كارل روجرز وماسلو بالنسبة لمداخل التعليم؟
8. فرّق بين المدرسة بيئة اجتماعية والمدرسة مؤسسة اجتماعية.
9. ما المقصود بمدخل الضبط؟

8. مبادئ التعليم الأساسية

أفرزت المداخل الكبرى في التدريس، مبادئ عامة يمكن الاسترشاد بها في التعليم، وهذه المبادئ عديدة ونحتاج للتوفيق بينها إلى التوفيق بين النظريات المختلفة التي تقف خلفها، وسوف نعرض المبادئ المشتقة من كل مجموعة متجانسة من هذه المداخل (ناصر، 1996).

أ. المبادئ المشتقة من المداخل المعرفية

تستند المداخل المعرفية إلى نظرية الجشطالت في علم النفس، ولذلك فهي تعنى بالنظام الكلي للتعلم وتركز على الشكل، وهذه بعض المبادئ التي تؤكدها:

- **مبدا تنظيم المعرفة:** يعد تنظيم المعرفة مثار اهتمام أساسي للمعلم، ولذلك فإن الانتقال من البسيط إلى المركب يكون من أجزاء مفروضة لا معنى لها إلى كليات ذات معنى.
- **مبدا التركيز على الفهم:** يجب أن يركز التعلم على الفهم؛ لأن التعلم بالفهم أكثر بقاء وأكثر قابلية لانتقال أثره من ميدان إلى ميدان أخر.
- **مبدا تحديد الأغراض:** يعد تحديد الأغراض من قبل المتعلم هاماً باعتباره دافعاً للتعلم.
- **مبدا الانتقال من التفكير التقاربي إلى التفكير التباعدي:** يؤدي التفكير المتقارب إلى الإجابات الصحيحة منطقياً، بينما يؤدي التفكير التباعدي والمتشعب إلى حلول مبتكرة للمشكلات، أو لخلق منتجات جديدة ذات قيمة.
- **مبدا التغذية الراجعة:** إن التغذية الراجعة المعرفية تدعم المعرفة الصحيحة، وتصوب التعليم الخاطئ.

ب. **المبادئ المشتقة من المداخل الفردية**

- **مبدا مراعاة قدرات المتعلم:** تعد قدرات المتعلم عنصراً هاماً في عملية التعلم، ومن الضروري تبعاً لذلك تهيئة الظروف التي تتناسب مع قدرات المتعلمين.
- **مبدا مراعاة خصائص النمو:** من المعروف أن النمو قد يكون ذا أهمية كبيرة تماماً كالعوامل الوراثية، والمولود وفقاً لمؤثراته البيئية، والوراثية، والتفاعل بينهما وقد يكون التبكير بتوفير الفرص البيئية ممهداً لتلك الخصائص بالظهور والتبلور، كما يكون التأخير فيها عاملاً كبيراً في ضمورها وغيابها أحياناً.
- **مبدا العامل الثقافي:** يتعلق هذا المبدأ بالمبدأ السابق ويتجلى بتأثر المتعلم بالثقافة التي يكتسبها المعلم من مجتمعه، سواء أكانت الثقافة العامة للمجتمع ككل، أم الثقافة الخاصة للأسرة، أم للمجموعة العرقية، أو الدينية التي ينتمي إليها وكلتا الثقافتين تؤثران في تعليمه تأثيراً بعيد المدى.
- **مبدا توفير الدوافع او الحوافز:** قد تثير المواقف التعليمية دوافع، أو حوافز ملائمة ومناسبة لمتعلم ما ولا تحقق ذلك بالنسبة لمتعلم آخر، كما هو الحال حين يقارن بين هؤلاء الذين يدفعهم التوافق، وأولئك الذين تدفعهم الرغبة الجامحة بالإنجاز، تحركهم وتثير حماسهم منذ بداية التعلم وحتى الحصول عليه.

- مبدأ توفر الجو الاجتماعي: يؤثر الجو الاجتماعي في التعلم، وهذا يعني أن جو التسامح والتعاون يساعد على تحسين التعلم، كما أن التنافس السلبي، والتسلط، والإنعزال يؤدي إلى عدم الإقبال على التعلم وإلى التأثير في نتائجه.
- مبدأ تأثر التعلم بالقلق: يحدد مستوى قلق المتعلم، الإثارة التي تشجع على التعلم سواء أكانت هذه الإثارة مساعدة، أم معيقة، وقد وجد نتيجة التجربة أن القلق المنخفض مفيد في التعليم، أما القلق المرتفع فيعرقله. ويرتبط هذا المبدأ بمستوى طموح الإنسان، ونظرته إلى ذاته، ومدى نجاحه في حياته، فكل نجاح يؤدي إلى نجاحات أخرى.

جـ. المبادئ المشتقة من مداخل الضبط

كي نتعرف على إمكان جعل التعليم علماً، علينا أولاً أن نحدد صفات الظاهرة العلمية، ثم نطبق هذه الصفات على التعليم، حتى يصبح علماً تطبيقياً قائماً بذاته. فالظاهرة العلمية قابلة للملاحظة، ويمكن تفسيرها وتعميمها، أو التنبؤ بها، كما يمكن ضبطها تجريبياً، والتحكم بمتغيراتها، والاستفادة من نتائج الضبط في حل المشكلات الأخرى.

- مبدأ السير في التعلم بتدرج منطقي: تتبنى النظرية السلوكية، هذا المبدأ وهو مبدأ أساسي في التعليم المبرمج، إذ يصمم البرنامج التعليمي في سلسلة مترابطة منطقياً، ومتدرجة في خطواتها للوصول إلى أهداف البرنامج التعلمية للموضوع، وتركز النظرية النظامية في التعليم على الترابط المنطقي بين مكونات النظام؛ فتعرض مراحل الدرس، أو مراحل النظام التعليمي في سلسلة شاملة متكاملة، تتفاعل فيها المكونات، وتترابط ترابطاً منطقياً، بحيث يشكل الدرس وحدة متكاملة.
- مبدأ سير التعلم من المثيرات الحسية إلى المفاهيم المجردة: يتجلى الانتقال من المثيرات الحسية إلى شبه الحسية المجردة من مدخل النشاط بالانتقال من ممارسة الأشياء بذاتها إلى اقتران الممارسة بالشرح، فالتعبير الذاتي عن الفعل، واستخدام هذا التعبير في مناسبات أخرى مشابهة، وعند ذلك يكون قد تم التشكل العقلي للمفهوم.
- مبدأ التعزيز: يتم تعزيز التعلم بتثبيت الصواب وتصويب الخطأ، وتركز نظرية التعزيز عند (سكنر) على نتائج العمل، فعمل المتعلم وحده لا يؤدي بالضرورة إلى التعلم، إذ لا بد من تعزيزه، وذلك بتثبيت التعلم الصواب وتقويته، وتصويب مسار الخطأ، ويتم هذا أثناء التعلم وفي نهايته.

لا يوجد في حقيقة الأمر إجماع على ما يمكن اعتباره نظاماً للمبادئ التعليمية. وهذه مسألة طبيعية لاختلاف أهداف السياسة التربوية والتعليمية ولاختلاف القوانين المؤثرة في الدرس في هذا البلد أو ذاك.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ميز بين التفكيرين التقاربي والتباعدي.
2. كيف يؤثر القلق في التعلم.
3. اختر أهم مبدأ من مبادئ كل مدخل من مداخل التعليم المختلفة برأيك، ثم علل اختيارك.

9. تصنيفات طرائق التدريس

إن الذين تعاملوا مع طرائق التدريس باعتبارها "مصدراً للمعرفة" صنفوها في ثلاث مجموعات رئيسة على النحو الآتي (كويران، 2001):

- طرائق العرض والإصغاء، وفيها يكون المعلم هو المسيطر في طريقة التدريس.
- أنماط التمليم، وتكون فيها طريقة التعليم تشاركية بين المعلم والمتعلم.
- طرائق تفريد التعليم، ويكون فيها الدور الرئيس للمتعلم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المعيار الذي تم في ضوئه تصنيف طرائق التدريس؟
2. هناك من يصنف الطرائق إلى:
   - طرائق تؤيد سلطة المعلم
   - طرائق تعتمد حرية المتعلم
   - طرائق تعتمد على المزج بين سلطة المعلم وحرية المتعلم.

   إلى أي مدى يتفق هذا التصنيف مع التصنيف السابق؟

10. اختيار طريقة التدريس

يتوجب أن تكون الطريقة الجيدة مرنة، وقابلة للتكيف مع ظروف المدرسة وإمكاناتها المادية المتاحة. وعموماً، فإن طريقة التدريس الجيدة تتصف بالآتي (زيتون، 1999؛ ناصر، 1996):

- تيسر التعلم وتنظمه.
- توظف كل مصادر التعلم المتوافرة في البيئة التعليمية التعلمية.
- تظهر على شكل خطوات، وتتضمن الخطوة الواحدة: الأنشطة التعليمية التعلمية، ومصادر التعليم والتعلم، والوقت اللازم.
- تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة، وبأقل جهد ووقت، وبأكبر فاعلية.
- تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين.
- تراعي المبادئ التربوية والنفسية بعامة والتعلم بخاصة.
- توفر للمتعلم الأمن، والدافعية، والثقة بالنفس، والنجاح، فلا يولد النجاح إلا النجاح.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تستغل قدرات المتعلمين إلى أقصى ما يستطيعون.
- تراعي طريقة البحث والتفكير الخاصة بالمادة الدراسية.
- تراعي الأسس الفلسفية، والقيمية، والاجتماعية، والنفسية، والمعرفية للتربية.
- تنمي لدى المتعلمين القدرة على التفكير بكل أنواعه.
- تكسب المتعلمين المهارات، والكفايات الأدائية.
- تنمي لدى المتعلمين الاتجاهات والقيم.
- توظف تطورات المادة الدراسية العلمية.
- تتصف بالمرونة، بحيث تأخذ كل المتغيرات في البيئة التعليمية التعلمية في الاعتبار.

أسئلة التقويم الذاتي

1. أشر إلى خصائص الطريقة الجيدة المرتبطة بكل من: المتعلم، والمادة الدراسية، ونتاجات التعلم
2. ما المقصود بكل من:
   - تستفل المتعلمين إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم.
   - تيسر التعلم وتنظمه.
3. على ماذا تشتمل الخطوة الواحدة من خطوات طريقة التدريس؟

تدريبـــات

1. قيّم طرائق التدريس الخاصة بك في ضوء صفات الطريقة التعليمية الجيدة.
2. بين إلى أي مدى يأخذ المعلمون بالمبادئ التربوية والنفسية المستخلصة من مداخل التعليم المختلفة.

نشاطات

1. في ضوء معرفتك بطرائق التدريس التي يقوم بها المعلمون في المدارس، كيف تصنف هذه الطرائق في ضوء مداخل التدريس؟
2. قيم طرقك التعليمية أو طرائق زميلك في ضوء الصفات التي يجب أن تتوافر في الطريقة الجيدة.

2. طرائق العرض والإصغاء

تشتمل الأنشطة في المواقف الصفية على عدة أشكال، فهناك طرائق التدريس، وهي عامة لكل المواد، وتقوم على مبادئ في التعليم والتعلم، وأساليب التدريس، وهي خاصة بالمواد المختلفة، وبأنماط التعليم وهي عامة لكل المواد وتعتمد على نظريات في التعلم، وباستراتيجيات التدريس الخاصة بتعلم المفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم، والمهارات وحل المشكلات.

يمكن تصنيف هذه الأشكال على أساس دور المعلم والطالب في كل شكل هكذا: طرق العرض والإصغاء أو التلقي، ويكون فيها المعلم فاعلاً نشطاً كالمحاضرة، والطرق التي يشارك فيها الطلبة المعلم كالمناقشة، واستراتيجيات تعليم المفاهيم، وطرق التعلم الفردية كأشكال تفريد التعليم كالتعليم المبرمج، والحقائب، والمجمعات التعليمية، وأخيراً طرائق التعلم الزمري.

سنلقي الضوء على بعض هذه التصنيفات ونبدأ بطرائق العرض والإصغاء أو التلقي.

طريقة المحاضرة

تسمى بالطريقة الإلقائية، ويبدو أنها أقدم الطرائق التدريسية، فقد كان المعلم فيما مضى يلقي الدرس، وكان على المتعلم أن يستمع إليه، كأنه آلة صماء، فلا يسمح له بالمناقشة ولا بالاشتراك في البحث. وكان المعلم يعد المادة للصغار كما يعدها للكبار، دون تفكير في مستوى الطلبة العقلي، أو النظر إلى معارفهم السابقة.

1. **مسوغات استخدامها**

فيما يلي أهم المسوغات التي تكمن وراء استخدام طريقة المحاضرة (مرعي وآخرون، 1993):

- إن ما يحتاج الطالب أن يعرفه أو يفعله أو يعتقده، إنما هي موجودة عند شخص آخر هو المعلم، وهذا المعلم يستطيع أن ينقلها إليه.
- ينظر إلى التعليم على أنه النشاط الذي يؤدي إلى تجميع المعرفة التي يفترض أن يستخدمها الطالب وهو يمارس أنشطته، فالإنسان يولد بدون معرفة، ثم يبدأ بتجميع المعرفة عقب ميلاده.
- يمتلك المعلم المعرفة التي يمنحها للطالب، ويستطيع الطالب بسهولة أن يكتسبها إذا كانت ضرورية، وهذا يزيد من مركز المعلم لدى الطالب.
- المعلم يمكنه أن ينقل المعرفة للطلبة؛ لأن لديه ما ليس لديهم وما يحتاجون إليه، فالمعلم يقول ما يعرف، والطالب يستقبل، والتعلم بهذا الشكل يؤدي إلى القضاء على أسطورة تكديس المعرفة لدى المعلم فحسب.

- الاستقبال الذي يقوم به الطالب للمعلومات، قد يكون استقبالاً صماً أو استقبالاً ذا معنى، ويعد الفشل في التمييز بين الاستقبال الصم، والاستقبال ذي المعنى عاملاً أدى إلى سوء فهم طريقة المحاضرة، وما تلا ذلك من رفضها وعدم الاعتراف بها.
- يستطيع الإنسان أن يوصل المعرفة التي حصل عليها إلى أبنائه وأبناء الإنسان. وهذه القدرة على توصيل المعرفة، تعد إحدى الخواص الأساسية التي تميز الإنسان من الحيوان.
- إن طريقة المحاضرة تتسق ومفهوم المدرسة وبعدّها عاملاً من عوامل نقل المعرفة إلى الطلبة، وينبغي أن ينشغل الطالب أساساً في بذل الجهد؛ ليتعلم ما قد تعلمه المعلمون قبله.
- التعليم عن طريق المحاضرة لمجموعة من مائة طالب في قاعة واحدة، يكلف أقل من التعليم عن طريق آية طريقة أخرى تشتمل على مجموعات صغيرة وتقتضي اجتماعات كثيرة في عدد من الغرف.
- القدرة على إشباع احتياجات الطلبة الاجتماعية؛ لاعتبارهم جزءاً من مجموعة كبيرة مؤلفة من أصدقائهم ومعارفهم، أنهم يريدون أن يحصلوا على الخبرات نفسها التي يحصل عليها زملاؤهم، وأنهم يحسون بالأمن والطمأنينة بجلوسهم ضمن مجموعة كبيرة. ان استخدام الوسائل في المحاضرة أمر بالغ الأهمية، كما أن وفرة الأمثلة عنصر أساسي في المحاضرة الجيدة، ويستطيع المحاضر أن يستخدم السبورة استخداماً فعالاً في تسجيل الأمثلة وتنظيمها وهذا يساعد في مراجعة الأمثلة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا سميت طريقة المحاضرة بالطريقة الإلقائية؟
2. ما أهم ثلاثة مسوغات لاستخدام طريقة المحاضرة؟ علل اختيارك.

2. عيوبها

في تقييم طريقة المحاضرة، يعتقد بعض المربين بأن طريقة المحاضرة مملة، ومشجعة للاستظهار، وضارة بذكاء الطلبة، وتقدم لهم المعلومات بشكل لا يتعدى المستوى الأول من

تصنيف بلوم، وهو المعرفة والاستظهار. كما أن طريقة المحاضرة تتعامل مع جزئيات الموضوع ولا تنظر إليه نظرة كلية في عملية التعلم. وطريقة المحاضرة تشجع المعلم على اعتبار الطلبة أدوات يسهل التلاعب بها والتأثير فيها.

وعلى الرغم من عيوب تلك الطريقة إلا أن بعض المربين يرى أن لها إيجابيات من أهمها:

- أنها اقتصادية في الوقت والمال.
- أنها تحافظ على التسلسل المنطقي للمادة.
- أنها تثري معلومات الطلبة وأفكارهم.

إن المحاضرة والإلقاء والقصة مصطلحات تدل على أسلوب المعلم المباشر في تعليم المعلومات وإعطائها للطلبة. ويتميز هذا الأسلوب في مجال التعلم والاتصال الإنساني باتجاه واحد، يبدأ بالمعلم، وينتهي بالطلبة. ويطلق على أسلوب المعلم أنه إلقاء، أو محاضرة، أو قصة، إذا قام بإعطاء المعلومات التي تخص موضوع التعليم بشكل مستمر دون مقاطعة لمدة خمس دقائق أو أكثر، وإلا عد توضيحاً، أو وصفاً، أو إجابة عابرة عن سؤال.

أسئلة التقويم الذاتي

1. استخلص أهم ثلاثة عيوب للمحاضرة برأيك مع التعليل.
2. ما أهم ميزة للمحاضرة؟
3. إجراءات تفعيل المحاضرة

3- اجراءات تفعيل المحاضرة

يحسن المعلم صنعاً إذا أخذ بعين الاعتبار الإجراءات التالية عند استخدام طريقة المحاضرة (مرعي وآخرون، 1993):

- استخدام وسائل الاتصال التعلمية المساعدة.
- تنمية الثقة بالنفس وعدم الخوف.
- توفير الوقت الكافي للإعداد للمحاضرة، وجمع المعلومات، وتنظيم المحاضرة، وتنظيم الأفكار وتتابعها، وإيجاد الحوافز، والاستشهاد بالأمثلة.

- حسن الإلقاء مع ارتفاع الصوت ليسمع منه الجميع، والنطق السليم للحروف، والوقوف في المواقف الصحيحة، والتأني في الإلقاء، وتمثيل المعاني، واستخدام العبارات الواضحة المفهومة.
- ترتيب الأفكار والمعلومات ترتيباً معيناً نفسياً أو منطقياً.
- تقسيم الموضوع إذا كان طويلاً
- اختبار الطلبة مشافهة فيما عرض عليهم في النهاية.
- إشراك الطلبة ما أمكن ذلك في عملية استنباط النتائج من المقدمات، أو البحث في الأسباب.
- السير إلى النهاية عند وصف بعض المناظر، أو إلقاء الحكايات والنوادر.
- مراعاة معلومات الطلبة السابقة.
- استثمار مقدمة المحاضرة لتحقيق الأغراض التالية: إقامة العلاقات بين المعلم والطلبة، وتوجيه انتباه الطلبة بتوضيح الإجراءات التي سيقوم بها، وعرض جوهر محتوى المحاضرة، وعرض أجزاء المحاضرة، وأخيراً التعرف إلى خبرات الطلبة السابقة.
- استغلال متن المحاضرة في تغطية المحتوى بالحقائق والمفاهيم والمبادئ، وتزويد المعلومات من خلال التنظيم المنطقي للمحاضرة على شكل خطوات، أو أساقيل، أو إيجاد العلاقات المتتابعة، أو من خلال صياغة محتوى المادة على شكل يحقق إبراز العلاقات الشبكية، كتعريف الفكرة الرئيسية وتحديدها، ومن ثم وضع المشكلة ومعايير حلولها، والحلول البديلة، ثم تقييم هذه الحلول واتخاذ قرار حول الحل المطلوب.
- السعي لأن تكون المحاضرة دافعاً لمزيد من البحث والدراسة.
- عدم التركيز على التفصيلات الدقيقة، وتوجيه الانتباه إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ المرتبطة بالموضوع.
- إشراك الطلبة في المحاضرة بتوجيههم للأسئلة وبإجاباتهم عن أسئلة المعلم، فمن طريق توجيه عدة أسئلة، أو الإجابة عنها، يزيد المعلم من مشاركة الطلبة ويضمن التغذية

الراجعة للمحاضرة. والمحاضرة بدون تغذية راجعة يمكن أن توضح بالرسم على أنها نظام ذو اتجاه واحد.

أسئلة التقويم الذاتي

1. اختر أهم ثلاثة إجراءات يمكن أن تؤدي إلى تفعيل المحاضرة. علل اختيارك.
2. ما الإجراءات المتعلقة بمقدمة المحاضرة؟
3. ما الإجراءات المتعلقة بمتن المحاضرة؟

4. **أنواعها**

للمحاضرة ثلاثة أنواع هي: العرض المقروء (الخُطبة)، والعرض الحر، والعرض الحر المعتمد على مفكرة. ولكل نوع من هذه الأنواع إيجابياته وسلبياته؛ فيوفر العرض المقروء للمعلم إمكانية القراءة المباشرة من دفتر التحضير أو الكتاب، وبذلك يتمكن من نقل محتوى تعليمي كبير نسبياً في زمن قصير وبصورة منظمة، ويحافظ على الترابط والتسلسل المنطقي لعناصر المحتوى، ويقدم درسه بدون ثغرات ونواقص، ويستفيد استفادة كاملة من زمن المحاضرة والالتزام به. إلا أن من سلبيات هذا الأسلوب، هو الخوف من الإسهاب، والحشو الزائد الذي قد يؤدي إلى عدم استطاعة المستمعين على متابعة قراءة المحاضر، وتضعف تدريجياً قدراتهم على المتابعة، وإدراك الترابط بين عناصر موضوع المحاضرة، نتيجة ضعف استيعابهم له. كما أن تركيز اهتمام المعلم على القراءة من الورقة، أو الكتاب لا يساعد في الإثارة والتشويق، ويرهق ذهن المستمعين، فيسري فيهم التعب والملل، ويضعف اهتمامهم بما يقوله المعلم، وقد يشتغلون بالتفكير في أمور أخرى لا علاقة لها بالدرس، فلا يكون لحديث المعلم جدوى ولا يتحقق به هدف التعلم.

وكذلك الحال بالنسبة للعرض الحر الذي وإن كان يوفر مجالاً واسعاً لارتجال العرض، ويحقق اتصالاً تعليمياً جيداً بين المعلم والطلبة، إلا أنه في الوقت ذاته يوفر إمكانية الخروج عن النص، أو الابتعاد عن معالجة الجوانب الرئيسة لموضوع المحاضرة، والانشغال بتفاصيل ليست لها علاقة مباشرة به.

يعد الكثيرون أن الإلقاء الحر او المرتجل باستخدام مفكرة، هو النوع الأمثل. فالإعداد الجيد

للمحاضرة، وكتابة أهم عناصرها في ورقة صغيرة، أو مفكرة تساعد المعلم على تجاوز سلبيات النوعين السابقين، ويتحقق له إمكانية العرض الجيد والمنظم للمحاضرة وتحقيق أهدافها في الفترة الزمنية المحددة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا يعد الإلقاء الحر أو المرتجل باستخدام مفكرة هو النوع الأمثل للمحاضرة؟
2. ما عيوب كل من العرض المقروء والعرض الحر؟

5. **اساليبها**

لطريقة المحاضرة عدداً من الأساليب التعليمية التي يتمكن المعلم من خلالها معالجة درسه معالجة منظمة وناجحة، ومن هذه الأساليب ما يلي:

أ. **المحاكاة**

تصلح المحاكاة لطلبة المراحل الأساسية الدنيا، ونقصد بالمحاكاة، قيام المعلم ببعض الأفعال أو النشاطات ويرددها المتعلمون من بعده، أو يقلدون ما يفعله المعلم. ومن ميزات هذا الأسلوب أنه يتم بدون صعوبات كبيرة، ولا يحتاج إلى عناء كبير إذا ما أحسن المعلم الإعداد والتهيئة الجيدة، كما أنه من الأساليب الجيدة لتحفيز المتعلمين وإثارتهم، فكل متعلم يشعر بأنه ملزم بإعادة وتكرار ما يقوله أو يفعله المعلم، وهو ما يتطلب منه الانتباه الجيد، والإصغاء والإنصات بتركيز للتعليمات وتوضيح المعلم، وكذا الانتباه والمشاهدة والمتابعة الدقيقة لأفعال ونشاطات المعلم حتى يتمكن من تقليدها بإتقان.

ب. **العرض التوضيحي**

يهدف العرض التوضيحي توضيح الحقائق والظواهر والعمليات من خلال مشاهدة المتعلمين المباشرة لها، أو لنماذج حية، أو رمزية، أو تعبيرية عنها ومن أمثلتها: توضيح المعلم لتجربة ما، أو لفيلم ما، أو لوسيلة ما.

جـ. **القصص**

تستخدم القصص مع الأطفال بخاصة، وللقصة أشكال مختلفة منها القصة الوصفية، والقصة العلمية، والقصة الفنية؛ فالقصة الوصفية تحتاج إلى الوضوح والدقة في التعابير،

وإلى السبك الجيد، ويجب أن تكون منطقية قريبة من الواقع، ومرتبطة ما أمكن بحياة المجتمع بعامة والمتعلم بخاصة. والقصة العلمية البسيطة؛ هي التي تقرب المتعلمين من طرق العلم، وموضوعاته وذلك عندما يستطيع المعلم أن يعرض درسه على شكل قصة تحوي مشكلات تتطلب الحل، ويستطيع أن يكتشف من خلال تعابيره وألفاظه عن النتائج المتوقعة منطقياً، أما القصة الفنية، فتتميز بتأثيراتها الانفعالية والعاطفية على المتعلمين.

وتحسّن القصة بربطها بطرائق أخرى سمعية وبصرية، تميز المثيرات المعروضة وتثير التشويق، وتجعل المعلومات أكثر تكاملاً، وكذلك يجري تحسين القصة بزيادة فاعلية المتعلم أثناء سماعها، وزيادة التغذية الراجعة التي يزود بها كل من المعلم والمتعلم أثناء عرض القصة.

ومن متطلبات القصة الجيدة، قيام المعلم بالسرد التفصيلي للوقائع والأحداث، واستخدام عنصر التشويق والتحفيز، والدراما، والعمل على إثارة الغبطة والسرور في نفوس المتعلمين. كما ينبغي على المعلم أيضاً استخدام اللغة بأسلوب شائق وبما يتناسب وطبيعة الموضوع مع مراعاة مستوى التطور العقلي للمتعلمين، إضافة إلى مراعاة القواعد العامة للإلقاء.

د. الشرح

يعني الشرح: التوضيح والتفسير وتوضيح المعنى والتعريف، وذلك لأن فهم محتوى الدرس يشترط معرفتهم لمغزى كل كلمة ولإدراكهم للترابط بين عناصر الموضوع، أو النص وهو ما ينبغي أن يحرص المعلم على تحقيقه من خلال إعداده الجيد للموضوع المراد معالجته، وتطوير معارفه حوله، واستيعابه جيداً، وأن يحرص على التعرف على الجوانب الأساسية والجوهرية في الموضوع، ويعطيها جل اهتمامه أثناء الشرح، وأن يبتعد عن الجوانب الثانوية، أو تلك التي لا تستحق الشرح، كما أن عليه الإلمام بأساليب وفنون العرض والتدرب المستمر عليها، وأن يحرص على استخدام الوسائل التعليمية، وأن يكثر من الأمثلة التوضيحية، وأن يستخدم الوصف والمقارنة لتدعيم وتعزيز شرحه.

يستخدم الشرح في الموضوعات التي يعجز فيها المعلم أن يُري طلابه الظاهرة المدروسة بعرضها عليهم. وهو مطالب بتوضيحها، ويستطيع الطلبة عند دراسة بعض الظواهر

الجغرافية كالكثبان، أو المد والجزر، أو تفجر البراكين أو غيرها أن يتعرفوا على هذه الظواهر عن طريق استخدام صور توضيحية عن آثار تلك الظواهر، أو اللجوء إلى طريقة الشرح الوافي، وهنا لا بد من مراعاة التسلسل المنطقي من قبل المعلم، والاستماع باهتمام وانتباه كبيرين من قبل الطلبة.

هـ. الوصف

الوصف مشابه للقصص أو الشرح إلا أن ما يميزه عنهما هو أنه يتطلب الاستخدام الفاعل للغة باعتبارها وسيلته الرئيسة سواء توفرت الوسيلة التعليمية أم لم تتوفر، كأن يصف المعلم عملية الهضم في جسم الإنسان، أو يصف الأوضاع الاجتماعية والثقافية للعرب في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام. وتتوقف فاعلية الوصف على قدرة المعلم على رسم صورة واضحة وجلية عن الحقيقة، أو الظاهرة، أو العملية التي يصفها، ومدى استطاعته لقيادة الطلبة للتفاعل النشط مع حديثه ومتابعته والاستمتاع به، وانطباعه في أذهانهم.

ويجري الوصف في حالات متعددة نذكر منها :

- الوصف مع وجود الوسيلة الحسية: فقد لا تفي الوسيلة بالغرض المطلوب، فيلجأ المعلم إلى الوصف؛ كي يسهل الحصول على الخبرة المباشرة كأن يصف خط سير تجربة كيميائية قبل الشروع بها.
- الوصف عند الاستعاضة عن الوسيلة الحسية المادية بوسيلة مباشرة شبه مادية، كصورة لها أو نموذج عنها، فكثيراً ما يلجأ المعلم للوصف أثناء تقديم صورة أو مجسم لسد الفراغ، كي تتكامل الصورة في أذهان المتعلمين وتتوضح الأمور في أذهانهم.
- الوصف عندما يتعذر منح المتعلم فرصة الخبرة المباشرة، أو شبه المباشرة، إذ من المتعذر تماماً استغلال الخبرة الشخصية في بعض النواحي الإقليمية والعرقية في مادة الجغرافية، أو في الثورات والمعارك والحوادث الاجتماعية في مادة التاريخ.

و. إثارة المشكلات وتوجيه الأسئلة البلاغية

من الانتقادات التي توجه للمحاضرة، هو محدوديتها في تحقيق فاعلية التعلم نتيجة لعدم قدرة المتعلمين على الإصغاء والمتابعة خلال الحصة الدرسية في المدرسة. لذلك

ينصح المحاضر بتنويع أساليب المحاضرة، وأن يستخدم أسلوب طرح المشكلات وإثارة الأسئلة البلاغية (التحفيزية) كلما كان ذلك ممكناً، ويأتي إثارتها في المحاضرة بهدف تحفيز النشاط الذهني للطلبة، وتطوير رغباتهم، وجذب انتباههم للتفاعل مع محتوى الموضوع الذي تعالجه المحاضرة، ولهذا نتحدث عن المحاضرة الإشكالية، أي: المحاضرة التي يتبع فيها المحاضر أسلوب إثارة مشكلة ويعمل من خلال الإجراءات المختلفة لحلها إكساب المتعلمين معارف جديدة وتطوير قدراتهم ومهاراتهم.

ز. التعليم بلعب الأدوار

التعليم بطريقة تمثيل الدور ليس طريقة جديدة، رغم الاهتمام الذي تلقاه اليوم، وتظهر هذه الطريقة في ثلاثة أشكال هي (مرعي وآخرون، 1993):

ح. مباريات المحاكاة

المباراة أو اللعبة، هي أية منافسة تجري بين اللاعبين الذين يتنافسون في حدود قوانين معينة، لهدف معين كالكسب، أو النصر، أو المكافآة. والمبارة لها خصائص الفعل ورد الفعل المتبادلين بين أطراف مستقلة ولو استقلالاً جزئياً على الأقل، ولها أهداف مختلفة، وتتميز لعبة المباراة بالخصائص التالية:

- لكل مباراة أهدافها أو أغراضها، فهدف كرة القدم تسجيل أهداف أكثر من الخصوم.
- تعين في المباراة أدوار للأشخاص المشتركين فيها.
- يحكم المباراة مجموعة من القواعد التي يعمل بها فقط في أثناء سلسلة المباراة.
- لكل مباراة نمطها السلوكي التقليدي غير المرتبط بالأهداف أو القواعد، ولكنه ضروري للراحة والاستمرار.
- لكل مباراة معاييرها الخاصة بالجودة أو الامتياز.
- لكل مباراة لغتها الخاصة، وهي ضرورية للتعلم.

والمباراة في الواقع، إما أن تكون حقيقية، أو أن تكون محاكاة، وعندما تتم مباراة المحاكاة يقوم المشتركون فيها بأدوار شبيهة بأدوار المباراة الحقيقية، فهم يتخذون القرار، ويتصرفون كما لو كانوا يقومون بذلك بالفعل في الحياة الواقعية، ويناضلون من أجل أهداف معينة، أي أنهم يحاولون الكسب فعلاً وفقاً للقواعد المعمول بها في المباراة.

ولا بد من التنويه إلى أنه ليس من الضروري أن كل محاكاة تتضمن مباراة، ولا كل مباراة تتضمن محاكاة.

ولطريقة المباراة المحاكاة عدة خطوات منها:

- الإعداد للمباراة.
- تحديد مراحل دورة لعبة المباراة.
- مرحلة النقد.

تراعي في تصميم لعبة المباراة المحاكاة الخصائص التالية:

- تتصف مباراة المحاكاة بأن لها هدفاً أو أهدافاً اجتماعية.
- تتضمن طريقة المباراة المحاكاة تحليلاً منظماً للأدوار.
- تحتوي مباراة المحاكاة على الخصائص المثيرة للمباراة (التمثيل)، والعنصر التحليلي الأساسي هو اتخاذ القرار.
- الاستعدادات الأولى التي تسبق المباراة ضرورية لانطلاقها ولتحميس اللاعبين، ودفعهم إلى النشاط.
- يشترك كل لاعب في هذه المباراة في عملية اتخاذ القرار، وتتطلب من كل لاعب أن يعيش نتائج قراره.
- والطلبة في قيامهم بهذه المباراة مطلوب منهم أن يقوموا بأدوار عامة، لا بأدوار خاصة.
- لا يستلزم الإعداد والتنفيذ وقتاً طويلاً أو جهداً كبيراً.
- والمباراة مصممة بحيث تبعد تفضيلات المعلم الخاصة به، حتى لا تؤثر في مواقف اللاعبين.
- تشجع مباراة المحاكاة الطالب على أن يتصل بزملائه اللاعبين كثيراً، فلكي يكسب الطالب لا بد له من أن يتفاعل مع اللاعبين الآخرين وبدرجة كبيرة.
- يستطيع المعلم أن يعمل مع مدى واسع من قدرات الطلبة في الوقت نفسه، ومعنى هذا

أن مباراة المحاكاة نفسها يلعبها كثير من الطلبة ذوي المستويات المختلفة من المعرفة وذوي المهارات والقيم المتنوعة، فقد تجذب قوة الدافعية الطالب البطيئ. بينما يجذب الطالب الذكي وجود استراتيجيات بديلة، كما أن الطلبة البطيئين يتعلمون من الطلبة السريعي التعلم أكثر مما يتعلمون من المعلمين أحياناً.

كما أن مباراة المحاكاة قد تجذب أصحاب المهارة، ومن ينجذبون لعوامل الصدفة، وهذا من شأنه أن يشجع ويعمق تنمية المهارات ذات الصلة، كما أن الطريقة تنمي الخيال المبدع وتدفع إلى العمل بمرونة كبيرة.

وهناك ألعاب محاكاة تبرمج حالياً بالحاسوب، ويستخدمها المتعلم في تعلم موضوعات متنوعة بأساليب مشوقة، ويسعى اللاعب في أثناء لعبة المحاكاة إلى اللعب، وتسجيل علامات ناجحة بأكبر قدر ممكن. وكلما سجل علامات أكثر تعلم أكثر، ولكنه في الوقت نفسه يزداد تشويقاً وحفزاً إلى اللعب، وهكذا تتوحد في مثل هذه الألعاب أهداف التعلم واللعب معاً، على الرغم من عدم وضوح صوغ الأهداف الخاصة لكل لعبة.

ط. طريقة الحفظ والتسميع

طريقة الحفظ والتسميع شائعة الاستعمال بين المعلمين الذين يعلمون التلاميذ الصغار، ولقد أسيء استخدام هذه الطريقة، وعلى الرغم مما عليها من مآخذ فيمكن تحويلها إلى طريقة تعليم مناسبة في كثير من الأوقات، واستخدامها بصورة جزئية.

وحتى يعمل المعلم بطريقة الحفظ والتسميع، عليه أن يخلص هذه الطريقة من التصور الشائع عموماً، وذلك لأن التسميع عند كثير من الناس انتهى إلى أن أصبح رمزاً لنشاط عمل فاتر روتيني كان سبب بغضهم المدرسة، ومن المؤكد أن طريقة التسميع قد بولغ في استعمالها، بمعنى أن كثيراً من المعلمين يستعملونها وحدها تقريباً، ونظراً لأن هذه الطريقة لا تتضمن في الغالب شيئاً أكثر من تسميع مادة معروضة في كتاب مقرر، فإن كثيراً من المربين يعدونها طريقة تعلم صحيحة، وفي بعض الأحيان قد يصعب عد التسميع طريقة تدريس، وذلك لأنه قد ينحدر إلى نوع من التحقيق الذي يحمل معنى التهديد، وأنه يؤدي إلى الاعتماد على المعلم، وإلى التعلم الصم الذي يخلو من الاهتمام بالمعنى، وأنه يترك الطلبة ولديهم اعتقاد بأن هناك إجابة صحيحة وحيدة لكل سؤال ولا شك بأن طريقة التسميع إن كانت كذلك فإنها تجعل الطالب سطحي التفكير إلى حد كبير.

ويظهر التسميع سيادة تكديس المعلومات دون أن يكون وراء ذلك غرض، بسبب أن المعلومات قد تفيد في التغلب على صعوبة، وبدون وجود اختيار ما هو ملائم من تلك المعلومات، انه ليس من المبالغة أن نقول أن الطالب يعامل في أغلب الأحيان كما لو كان اسطوانة فوتوغرافية يسجل عليها مجموعة من الكلمات تعاد حرفياً عند التسميع، أو ان عقل الطالب يعامل كما لو كان صهريجاً أو خزاناً تصب فيه المعلومات بوساطة مجموعة من الأنابيب، بينما يمثل التسميع المضخة التي تخرج المعلومات منه مرة ثانية عبر مجموعة أخرى من الأنابيب، وتقاس مهارة المعلم في هذه الحالة بقدرته على إدارة هذين الخطين من الأنابيب اللذين يضخان من داخل الصهريج وخارجه.

يحتاج استخدام طريقة التسميع في التعليم إلى مراجعة لها، وإلى تحسينها وفيما يلي بعض الأساليب المقترحة لذلك (مرعي وآخرون، 1993):

- ينبغي على المعلم أن يؤكد للطلبة ما في هذه الطريقة من نقاط قوة، ألا وهي أن المعلم يستطيع أن يحصل على تغذية راجعة مباشرة من طلابه، وأن المعلم يستطيع أن يعطي إجابات سريعة لتعليقات طلابه، وينبغي عليه أن يعتمد على كثير من الاستجابات اللفظية المباشرة على الأسئلة المطروحة.
- يمكن أن تتيح الطريقة للمعلم الفرصة لكي يعدل من إجابات الطلبة، ويوسع فيها ويعمقها ويعلق عليها، ومن خلالها سيكون قادراً على أن يربط وأن يؤلف بين النقاط المختلفة التي يثيرها الطلبة، وأكثر من ذلك، أن المعلم لو اغتنم هذه الفرصة فإنه يستطيع أن يدير حصة التسميع على أساس توجيه طلابه والانتقال بهم من المعلوم إلى المجهول.
- ينبغي للمعلم أن يختار أسئلته بعناية، وأن ينظمها بهدف إظهار الارتباطات الزمنية أو المنطقية بين الإجابات المتوقعة، ويطرح المعلم أسئلته في نظام معين يستطيع أن يقود طلابه إلى فهم الارتباطات، وبدون هذا لا تستطيع الأسئلة المتصلة أن تضيف شيئاً يستحق الذكر إلى التعليم.
- يجب على المعلم أن يقتصد في استعمال طريقة التسميع قدر الإمكان، لما لها من عيوب واضحة، وكل الشرور تتفاقم عندما يكثر استخدامها، لذلك على المعلم أن يمزج طريقة التسميع بطرائق التدريس الأخرى.

- ينبغي للمعلم أن لا يقتصر على الكتاب المقرر كأساس لدرسه، وإنما يستخدم أنواعاً من المصادر، وأنواعاً من الوسائل عند العرض الأول للدرس.

ك. طريقة المراجعة

تبدو طريقة المراجعة غامضة ومتداخلة أحياناً، مع المران والاختبارات، فالمعلمون لا يستعملونها في وجوه مختلفة، فيراجعون للاختبار، ويراجعون نتائج الاختبار، أو يراجعون الكلمات أو العبارات الهامة، أو النقاط الرئيسة في درس من الدروس، وفي أحيان كثيرة لا تكون المراجعة أكثر من مران، ويجب ألا ينظر إلى المران على أنه مراجعة ولو أن بين النشاطين أوجه شبه، فالمران يعني التكرار حتى تصبح الاستجابة آلية وصحيحة، أما المراجعة فلها أهداف مختلفة، وإن كانت تساعد على تحقيق أهداف المران، كذلك فالمراجعة ليست مرادفاً للاختبارات ولو أنها قد تؤدي وظيفتها.

تعني المراجعة كطريقة في التعليم الرجوع إلى الشيء والتأمل فيه مرة ثانية، إنها نظرة جديدة إلى الموضوع، أو هي النظرة إلى الموضوع أو المشكلة من زاوية جديدة، وهي طريقة تنطوي على الأخذ بيد الطالب؛ لتطبيق الأمور التي تعلمها في البداية على مواقف ذات صلة بها.

قبل أن يتمكن المتعلم من مراجعة أحد الموضوعات لا بد أن يكون قد قام بتعلمه. وعندما يقوم المتعلم بالتعلم الأصلي تحصل لديه خبرة به قد تتركز حول المعلومات المتعلقة به، أو تتجاوزها إلى المفاهيم أو التعميمات، وعندما يتركز التعلم على مجرد اكتساب المعلومات، فمن المتوقع التركيز في المراجعة على مجرد تكرار الحقائق، وعندما يتجاوز المتعلم المعلومات إلى المفاهيم والمبادئ، فمن المرجح أن تتركز المراجعة على استخدام ذلك في التصدي لمشكلات تربوية أساسية، وعند ذلك تصبح طريقة المراجعة فعالة.

للمراجعة أغراض كثيرة منها (مرعي وآخرون، 1993):

- توليد قدر كبير من النشاط المبدع، ويتحقق ذلك حين يبدأ الطلبة بمعرفة أن خبراتهم المدرسية، يمكن تطبيقها على مشكلات خارج المدرسة، ويتولد لديهم قدر كبير من الاهتمام الذي يمكن أن ينتقل إلى أنشطة صفية أخرى.

- تسهيل عملية تطبيق المعلومات وانتقالها إلى المواقف المرتبطة بها، والأفراد يطبقون ما تعلموه في مجالات جديدة أثناء الحياة، وذلك إذا تعلموا هذا التطبيق في مدارسهم، والمراجعة هي التي تقوم بهذه المهمة.
- جعل التعليم أكثر دواماً وثباتاً، والتقليل من فرص النسيان، وذلك بتكوين ارتباطات وعلاقات جديدة.
- تصحيح المفاهيم المغلوطة، وتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلمين، بغية وضع حلول عملية لها.
- إبراز المفاهيم الهامة في الدرس أو الوحدة أو المادة الدراسية.

وعلى الرغم من أهمية هذه الطريقة والفوائد الناجمة عن استخدامها فإن لها بعض المحاذير منها:

- قد يساء استعمال المراجعة، فتتحول إلى دروس للتسميع يقوم الطالب بها بتذكر المعلومات فقط.
- قد تصبح المراجعة مضيعة للوقت، وتؤدي إلى الفوضى والتشويش وذلك إذا استخدمت قبل أن يكتمل التعلم، أو إذا تم استخدامها بصورة مبكرة.
- قد تستخدم المراجعة دون تخطيط لها، إذا كان لدى المعلمين رغبة في توضيح الحقائق والمبادئ، ولكن اهتمامهم بتوسيعها أو تطبيقها قليل، والتوسع والتطبيق يحتاج إلى التخطيط المحكم.
- عندما لا يخطط جيداً للمراجعة فإن إدارة دروس المراجعة تبدو صعبة على المعلم، وتصبح مملة بالنسبة إلى الطلبة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما ميزات المحاكاة؟
2. استخلص العيوب التي يمكن أن تكون في طريقة المحاكاة.
3. ما الذي يوضحه العرض التوضيحي؟

4. لسرد القصة جوانب وجدانية. فسر هذا القول.
5. ما الشروط التي يجب أن تتوافر في سرد كل من: القصة الوصفية، والقصة العلمية، والقصة الفنية؟
6. عرف الشرح.
7. بين كيف يرتبط الشرح بكل من التوضيح والتفسير والتعريف؟
8. ما جوانب القوة في كل من: طريقة الحفظ والتسميع، وطريقة المراجعة؟
9. ما المحاذير الموجودة في استخدام كل من طريقة الحفظ والتسميع، وطريقة المراجعة؟
10. ميز بين المحاكاة ومباراة المحاكاة.

تدريبـــات

1. تتوزع مسوغات استخدام المحاضرة بين المعلم والمتعلم والمعرفة نفسها. أشر إلى المسوغات التي تتعلق بكل من المعلم والمتعلم والمعرفة.
2. هناك عدة مواقف تحتم استخدام طريقة المحاضرة فيها:
   - عدم توفر مادة مطبوعة بين أيدي الطلبة.
   - وصف آلة أو جهاز من الصعب على الطلبة معاينته بأنفسهم.
   - تقديم خبرة شخصية.
   - أذكر مواقف أخرى.
3. ما علاقة كل من الوسائل التعليمية والوقت بالمحاضرة؟

نشـاطـات

1. إذ كنت تستخدم المحاضرة فما الإجراءات التي تتبعها من أجل تفعيل دورها؟
2. قم باستخلاص قائمة بصفات المحاضر الجيد. استعن بالمستمعين للمحاضرات.
3. قيم آخر محاضرة سمعتها في ضوء ما عرفته عن إجراءات تفعيل المحاضرة.
4. بين كيف تتكامل أساليب المحاضرة المختلفة مع بعضها؟
5. بين كيف يختلف دور المتعلم في كل أسلوب من أساليب المحاضرة؟

3. طريقة المناقشة

تعرف المناقشة على أنها أنشطة تعليمية تعلمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس، ويكون الدور الأول فيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطلبة بطريقة الشرح، والتلقين، وطرح الأسئلة، ومحاولة ربط المادة المتعلمة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية، وتطبيقها على أمثلة منتمية أحياناً.

1. شروط المناقشة

حتى تحقق المناقشة فعاليتها لا بد من توافر الشروط التالية (الحيلة، 2000):

- الوعي بالأهداف المرجوة من المناقشة.
- يجب أن لا يتجاوز حجم المجموعة عشرين طالباً، وأن لا يقل عن اثنين.
- أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة.
- أن يكون الطلبة على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته.
- أن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي يرى أن يدور حولها موضوع الدرس إعداداً متقناً بحيث تكون مبسطة ومتتابعة وهادفة، ومن النوع الذي يدفع إلى التفكير، والاستفسار، وحب الاستطلاع.
- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما دور المعلم ودور المتعلم في طريقة المناقشة؟
2. ما خصائص الأسئلة التي تستخدم في المناقشة؟

2. أهداف المناقشة

تحقق المناقشة مجموعة من الأهداف التربوية أهمها:

توضيح المحتوى

إذا كان النقاش لا يجدي في عرض المعلومات الجديدة، إلا أنه يساعد على إتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلبة على الإدراك النشط لما يتعلمونه في الصف. إن تكليف بعض الطلبة بالتفكير والتكلم بصوت عالٍ يشجع الجميع على التفكير في المحتوى، والنقاش يسعفهم في تمثل المعلومات التي اكتسبوها من القراءات والمحاضرات السابقة.

تعليم التفكير العقلاني

يعد أسلوب النقاش مفيداً جداً في تعلم عملية التفكير ويتعلم الطلبة من خلال النقاش الصفي كيف يعالجون المشكلات أو الموضوعات عقلياً، وكيف يتحكمون في عمليات تفكيرهم الذاتي، ويتساءلون عن مسلماتهم غير المعلنة.

إبراز الأحكام الوجدانية

يمكّن النقاش من الكشف عن اتجاهات الطلبة بسهولة، فالسؤال الذي يطرحه المعلم كمثير للنقاش كثيراً ما يركز على اتجاهات الطلبة العاطفية أو قيمهم، وسواء أشارك جميع الطلبة، أم لم يشاركوا فإن وعيهم باتجاهاتهم وقيمهم يزداد بالمقارنة مع القيم والاتجاهات التي يعبّر عنها الآخرون، كما أن التعرض لوجهات النظر المختلفة قد يقود بعض الطلبة للتساؤل عن مسلماتهم غير المعلنة أو ربما لتغييرها.

زيادة درجة تفاعل الطلبة

يعتقد البعض أن الطلبة الذين يتفاعلون في النقاش، هم القلة فقط الذين يعطون فرصة للحديث، وقد تكون هذه النقطة صحيحة لو كان النقاش يتألف فقط من حوارات

منفصلة بين كل طالب والمعلم على حدة ، ولكنها ليست كذلك لأن النقاش يتم بشكل جماعي، فعندما يستهل المعلم النقاش بالملاحظة، أو بتوجيه سؤال مثير، فإن على كل طالب أن يستعد. ويصغي لفترة وجيزة ليرى ماذا يريد المعلم أن يفعل، أو ماذا يريد الآخرون أن يقولوا، ويفكر فيما سيقوله إذا ما أراد الدخول في النقاش حتى وإن لم يتكلم علانية، وقد يستمتع بتعليقات زملائه، وقد تلقى هذه التعليقات كثيراً من الاهتمام لديه، وقد تحرضه على إتمامها أو تعديلها أو تأييدها أو رفضها.

الاهتمام الفردي بكل طالب

يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة، كما يساعدهم على تنمية الاستقلال الذاتي لديهم، وبلورة دوافعهم الشخصية، كما يوفر لهم التعلم بإشراف المعلم، ويوفر لهم التشجيع المستمر على ذلك، وتقويم الأفكار التي يطرحونها والاستجابات التي يقومون بها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لا تجدي المناقشة في عرض المعلومات الجديدة. كيف؟
2. كيف تساعد طريقة المناقشة على تعليم التفكير؟
3. كيف تسهم طريقة المناقشة في إبراز الأحكام الوجدانية؟
4. ما أهم هدف تحققه طريقة المناقشة؟

3. خطوات المناقشة

تنفذ بثلاث خطوات هي (الحيلة، 2000):

- ما قبل المناقشة: مثل: اختيار موضوع المناقشة، وإعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة. وتحديد أهداف المناقشة بدقة. وتنظيم جلسة المناقشة وترتيبها، وتحديد بنية الاتصال.
- في اثناء المناقشة مثل: إشراك الطلبة في تقرير نوعية المشكلات التي ستطرح. والتأكد من أن الطلبة جميعهم قد شاركوا في القرار، وإذا حدث أن وجد من لم يشارك فعليه أن يطلب منهم إبداء الرأي بطريقة أو بأخرى، وطلب المساعدة من بعض الطلبة مناقشة بعض جوانب المشكلة، ومحاولة تحليل وتنظير ما يدور في اجتماع المناقشة. وتعويد الطلبة على تقديم العرفان بالجميل لمن يسهم في إثراء المناقشة بأي مستوى كان، ومتى

ينبغي أن يتدخل المعلم. عليه أن يتدخل عند الصمت والاستطراد ووجود الخطأ وعدم استقصاء بعض الجوانب بشكل واف.

- ما بعد المناقشة: على المعلم بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات، ومن ثم إجراء عملية تقييم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المبتغاة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. استخلص الإجراءات التي يعملها المعلم في خطوة "ما قبل المناقشة".
2. استخلص الإجراءات التي يعملها المعلم في خطوة "في أثناء المناقشة".
3. استخلص الإجراءات التي يعملها المعلم في خطوة "ما بعد المناقشة".

4. الطريقة السقراطية

هي شكل من أشكال طريقة المناقشة وتنسب إلى الفيلسوف (سقراط)، واستخدمت في مدارس القرون الوسطى، حيث كانت الكتب الدينية تؤكد على طريقة السؤال والجواب وكان على الطالب في تلك المدارس أن يحفظ فيها تلك الكتب دون فهم وإدراك لما يقرأ أو يحفظ.

تنبثق المعرفة التي حصل عليها الشخص من هذه الطريقة من داخل الإنسان، وليست من مصادر خارجية، وطبقاً لهذا الموقف، لا تنتقل المعرفة من المعلم إلى الطالب، فالمعرفة إما أن تكون كامنة بالفعل داخل الإنسان، لأنها تشتق من روح خالدة، وأما أن الإنسان؛ يولدها بوساطة جهوده الخاصة.

إن القليلين الذين يؤيدون الطريقة السقراطية اليوم يتفقون مع نظرية الأفكار الفطرية، ومعظم الفلاسفة يأخذون بوجهة النظر القائلة: إن المعرفة تحدث وتحصل عندما يبني المرء على معرفته الموجودة، أي؛ أن الإنسان يولد المعرفة بنفسه عن طريق التأمل والجدل والحكم وتقويم الأسباب ما لها وما عليها ووزن الأدلة والشواهد، واللجوء إلى المبادئ، واتخاذ القرارات.

على المعلم أن لا يوصل المعرفة، وإنما يقوم بدلاً من ذلك بتنشيط ذاكرة الطالب وإثارة

المعرفة التي لديه بالفعل، أو يرتب الموقف الذي يشجع الطالب على أن يجد علاقة بين الأفكار، وطبقاً لهذه النظرية، فإن المعلم أما ألا تكون له هو شخصياً المعرفة، أو إذا كانت لديه، فإنه لا يستطيع نقلها إلى الطالب بالطريقة التي تمكنه من أن يستمر في المعرفة.

باستطاعة المعلم أن يجعل الطالب قادراً على اكتساب المعرفة، وذلك بتحدي الطالب بأسئلته، ويحمله على أن يصل بنفسه إلى ما يراد له أن يصل إليه، إنه يقوده إلى التعميمات والاستنتاجات فيما يتعلق بالمادة الدراسية، والمعلم يحث الطالب ويشجعه على بذل الجهد والاتصال بالمادة التي يدرسها، واستغلال خبرته الخاصة، إنه يعلمه كيف يدرك مبادئ المادة الدراسية التي يدرسها، ويعلمه طريقة إدراك وتوليد مثل هذه المبادئ وتوليدها دون مساعدته.

وهناك ميزة أخرى للطريقة الحوارية تتضمن الفكرة التي تقول: أن كسب المعرفة يعد في نهاية الأمر مكافأة في حد ذاته، أي أن المعلم في محاولته قيادة الطالب وتوجيهه نحو الاستقلال، يجب أن يؤكد تلك النقطة، وهي أن الطالب ينبغي ألا يتطلع إلى مكافآت خارجية نتيجة لتعلمه، والطالب إذا درس وهو يهدف فقط إلى بعض المكافآت الخارجية، فإنه يميل إلى أن يدرس وفق تطلعات الناس منه.

هناك خاصية أخرى تستحق الذكر، فالطالب وهو ينمي عنده الاستقلال نتيجة القدرة العقلية، ينبغي أن ينمي لديه الشعور بأنه يستطيع أن يعمل وحده، وأنه ينبغي أن يصبح قادراً على أن يعتمد على نفسه، وعلى أن يثق أنه يستطيع أن يستمر في العمل بنفسه.

وهناك عنصر هام في التعلم وهو العلاقة الشخصية الإيجابية بين المعلم والطالب، ولكي تقوم هذه العلاقة للأبد، على المعلم والطالب أن يحتك كل منهما بالآخر ويتفاعل معه بطريقة من شأنها أن توجد الثقة والاحترام المتبادلين بينهما، وأن تحافظ عليهما، ويتم مثل هذا التفاعل عندما يتبادلان الرأي والعمل المشترك من أجل الوصول إلى مبادئ عامة، ونتائج وحلول مرضية، أي أن الناس عندما يعملون معاً في قضية مشتركة، فإن من المحتمل جداً أن تنشأ بينهم علاقة شخصية إيجابية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الأساس الفلسفي التي تقوم عليها الطريقة الحوارية السقراطية؟
2. ما المكافأة التي يحصل عليها المتعلم في هذه الطريقة؟
3. دور المعلم مولد للأفكار من الطالب. كيف؟

تدريبات

1. ما أوجه القصور وأوجه القوة في طريقة المناقشة؟
2. ما المواقف التي تحتم استخدام طريقة المناقشة؟ حدد عدداً منها.
3. ما الدور الذي يلعبه الوقت في طريقة المناقشة؟
4. ما جوانب القصور في الطريقة السقراطية من وجهة نظر بعض الناس؟

نشاطات

1. اقترح خطة لتنظيم تعلم ما بطريقة المناقشة. ثم نفذها وقرر عنها.
2. إلى أي مدى تستخدم أنت والمعلمون الآخرون الذين تعرفهم طريقة المناقشة بالشروط التي عرفتها؟

4. الطريقة الهيربارتية

من الطرق التي ترتبط بشكل أو بآخر بطريقة العرض، الطريقة الهيربارتية بخطواتها الخمس: المقدمة، والعرض، والربط، والتعميم، والتطبيق، وبالرغم من بطلان الأسس النفسية التي تقوم عليها هذه الطريقة إلا أنها لا تزال شائعة، وتتداخل مع طريقتي المحاضرة والنقاش (مرعي وآخرون، 1993).

1. أسسها النفسية

تنتمي آراء (هيربارت) النفسية إلى مدرسة التدريب العقلي النفسية ومن أهم مبادئها: التعليم والتعلم وهو بناء ترابطات للمحتويات عن طريق تقديم الموضوع من خارج العضو، والتعليم عن طريق التداعي، أو الترابط قديم، فقد قال به أفلاطون، أن ما يكتسبه المتعلم

من الخبرات الجديدة يندمج في مجموعة خبراته القديمة، فتتكون من الخبرات القديمة والجديدة كتلة عملية مترابطة، تكون بمثابة بوتقة تتلقى بدورها ما يجد من الخبرات، وتعمل على صهرها وهكذا. إن التعليم الذي ينادي به (هيربارت) يستلزم الاهتمام، أو بتعبير آخر، لا يتم تمثل المعرفة والأفكار تمثلاً فعلياً إلا إذا شارك المتعلم فيها مشاركة فعالة، وهذا هو الاهتمام أو الانتباه.

إن الفرض عند (هيربارت) هو تكوين العقل حيث إن العقل هو نتيجة التربية، أو هو مجموع الأفكار التي تصل إلى الإنسان عن طريق الحواس، ويرفض (هيربارت) تقسيم العقل إلى ملكات ويعد العقل وحدة.

لقد هاجم الكثيرون طريقة (هيربارت) واصفين إياها بالجمود والشكلية، إلا أنه من الإنصاف أن نذكر، أن كثيراً من تعقيدات الطريقة تعود بالدرجة الأولى إلى أتباع هيربارت، وليس إلى هيربارت نفسه، اننا هنا سنذكر بعض الأمثلة التي يدافع بها هيربارت عن بعض المآخذ على طريقته:

- يعتقد كثيرون أن هذه الخطوات هي خطوات ثابتة جامدة، ينبغي أن يسار بها دون أي تغيير.
- ويعتقدون أيضاً بأنها يجب أن تستخدم في كل درس، فقد بين هيربارت نفسه عكس هذا، وأنه عندما يتغير الدرس لا بد أن تتغير طريقة التعليم. غير أن هذه التحذيرات لم يأبه لها غالباً، فالنزعة إلى التقسيم الشكلي نزعة عميقة لدى الإنسان، ولهذا كانت لها الغلبة وطفت على السطح، فإذا بنا نجد (الخطوات الشكلية الخمس) ومعها فكرة (الدرس النموذجي) تغزو معاهد المعلمين وتطبق كشعارات آلية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما علاقة التعليم عن طريق التداعي بطريقة هيربارت؟
2. ما علاقة كل من الربط والاهتمام والانتباه بطريقة هيربارت؟
3. ما رأي هيربارت بالعقل؟
4. كيف يحدث التعلم في طريقة هيربارت؟

2. المبادئ التي تقوم عليها

تقوم طريقة هيربارت على المبادئ الآتية (فرحان ومرعي، 1994):

- أن العقل البشري فارغ، وخال من كل شيء، وتصل إليه الأفكار من الخارج، وتخرج منه كلما أرادت.
- يتألف العقل من مجموعة من الصور الذهنية المتكونة والمستقرة، حتى إذا ما تولدت صورة جديدة أقوى من الصور السابقة، دفعت بها من بؤرة الشعور إلى عتبة الشعور، غير أنها مع ذلك تبقى محتفظة بفعلها فيما تحت مستوى الشعور، أي؛ أنَّ تكوين العقل البشري يعتمد على ما يقدم إليه من مواد تربوية مناسبة.
- يختزن العقل البشري مجموعة من المدركات الحسية، والصور الذهنية، وبعض الحقائق القديمة التي يتراكم بعضها فوق بعض.
- الأفكار والمدركات المختزنة حية تتفاعل مع بعضها باستمرار؛ لإنتاج أفكار ومدركات جديدة.
- تقوم الأفكار والمدركات، والصور بمساعدة المتعلم على فهم الحقائق والمدركات الجديدة.
- يتم الانتقال في هذه الطريقة من الجزئيات إلى القاعدة العامة، وهذا يشبه طريقة الاستقراء ومن الحالات الخاصة للوصول إلى الأحكام العامة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ماذا يخزن في العقل؟
2. طريقة هيربارت طريقة استقرائية. كيف؟
3. ما المقصود بالمدركات من وجهة نظر هيربارت؟
4. ما وظيفة المدركات المخزونة في العقل؟

3. خطواتها

خطوات التعليم بهذه الطريقة هي (مرعي وآخرون، 1993):

أ. التمهيد

وهو عبارة عن التهيئة التي يقوم بها المعلم؛ ليهيئ بها الدرس الجديد والتمهيد يأخذ عدة أشكال منها:

- استثارة المعلومات القديمة المختزنة، والتي قد يكون لها علاقة بموضوع الدرس الجديد.
- سرد قصة مشوقة.
- التذكير بالدرس السابق.

والهدف من التمهيد إعداد عقول الطلبة لتلقي المعلومات الجديدة، وربطها بالمعلومات السابقة. ومن شروط التمهيد أن يكون واضحاً، ومناسباً لمستوى الطلبة وسنهم، وألا يستغرق وقتاً طويلاً.

ب. العرض

نعني به عرض الموضوع على الطلبة، وهذه الخطوة يخصص لها الجزء الأكبر من الحصة، ولكن هناك بعض المواقف التي تهمل بها هذه الخطوة، مثل: الرسم والتدريب، والتربية البدنية، ويتم عرض المادة بالطرق الآتية:

- طريقة الكشف بالاستقراء والاستنتاج.
- طريقة الإلقاء.

وكلاً من الطريقتين تصلح لمواد ومواقف معينة، حيث يتبع الطريقة الثانية عندما يجب أن تقدم المعلومات للطلبة جاهزة، سواء بطريقة شفهية، أو مطالعتها من الكتب.

- طريقة الإيحاء (اكتشاف موجه) ويمكن أن يكون الإيحاء مباشرة، بكلامه، وميوله،وعاداته، وتصرفاته، أو بصورة غير مباشرة كتوجيه لهم إلى أنواع معينة من الكتب، والأفلام، وهناك اعتبارات في كيفية استخدام الإيحاء؛ فالإيحاء بصيغة إيجابية خير من الإيحاء بصيغة سلبية مثل "كن صادقاً" خير من "لا تكذب" والإيحاء بصورة غير مباشرة، خير من الإيحاء بصورة مباشرة؛ لأن الطلبة يشعرون في الحالة الأولى بأن الفكرة منهم فيستجيبون لها.

هناك عدة شروط لعرض المادة التعليمية نذكر منها الآتي:

- صحة المعلومات التي تعرض على الطلبة.
- أن تكون المادة التعليمية مناسبة للمستوى العقلي للطلبة.
- تقسيم المادة التعليمية إلى خطوات، وفي نهاية كل خطوة فترة تقويم.
- تنويع أمثلة العرض.
- الإكتفاء باختيار النقاط المهمة وعرضها.
- الإنتقال من نقطة إلى أخرى تدريجياً بعد التأكد من أن المعرفة السابقة قد استوعبها الطلبة.
- التأكيد على الترابط بين النقاط بعضها ببعض؛ لإظهارها وحدة متماسكة.
- العناية بإشراك الطلبة عند كل فرصة ممكنة سواء بالأسئلة، أو بالإعادة، أو بالملخص السبوري.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- الحرص على توزيع الأسئلة بالعدل، ومحاولة الأخذ بيد الضعفاء.

جـ. الربط

يتم في هذه الخطوة، الربط بين حقائق الدرس الجديدة، بالحقائق السابقة التي درسها الطلبة من قبل، وهذا الربط ضروري لجعل المعلومات الجديدة جزءاً من المعلومات السابقة، ويجعل هذا الربط الطلبة يشعرون بالألفة إزاء الحقائق الجديدة، وتكون هذه المهمة سهلة كلما كانت حياة الطلبة غنية بالخبرات السابقة.

د. التعميم

يطلق على هذه الخطوة الاستقراء وهي من أهم خطوات الطريقة الهيربارتية، حيث يصل الطلبة خلالها إلى التعميمات، والقواعد، والتعريفات، والقوانين، من خلال الأمثلة، وإدراك أوجه الشبه أو التضاد بينها. ويجب على المعلم أن يتيح الفرصة للطلبة للتوصل إلى القواعد والأحكام العامة بأنفسهم، وهذا يعتمد على الخطوتين السابقتين: العرض والربط،

فكلما كان المعلم موفقاً في عرضه للمادة، والربط بين التعلم السابق والجديد، كانت الفرصة اسهل أمام الطلبة لاستخلاص القواعد، والأحكام العامة، وليس بالضرورة أن يأتوا بها كاملة كما هي مدونة في الكتب.

هـ. التطبيق

وهي خطوة يقف فيها المعلم على مدى فهم الطلبة للدرس، وتثبيت المعلومات في أذهانهم، ويتم ذلك من خلال طرح الأسئلة، أو إعطاء تمرينات تتضمن موضوع الدرس، وهنا ينبغي أن تكون الأسئلة والتمرينات تقيس مقدرة الطلبة على مواجهة مشكلات جديدة في ضوء الأحكام، والتعميمات التي توصلوا إليها. ليس بالضرورة أن تأتي خطوة التطبيق في نهاية الحصة دائماً، إذ يمكن أن يكون التطبيق في أثناء العرض، وبالتالي فإن التطبيق إضافةً لكونه وسيلة لاختيار مدى نجاح عملية التعليم، فإنه وسيلة للتعلم أيضاً، إذ إن كثيراً من الطلبة يتعلمون نتيجة التطبيق لما يراد تعليمهم إياه.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم شكل من أشكال التهيئة؟
2. ما وظيفة خطوة التهيئة؟ وما شروطها؟
3. ما المقصود بخطوة العرض؟
4. متى تكون خطوة العرض غير ضرورية؟
5. ميز بين كل من:
   - الإيحاء الإيجابي، والإيحاء السلبي.
   - الإيحاء بصورة مباشرة والإيحاء بصورة غير مباشرة.
6. كيف يتم الربط في طريقة هيربارت؟
7. ما طرق التطبيق؟

4. مزايا وعيوب طريقة هيربارت

من مزايا طريقة هيربارت ما يأتي (مرعي وآخرون، 1993):

- تهتم الطريقة بالتنظيم، والتسلسل المنطقي في عرض المادة.
- تركز على عنصر التشويق قبل عرض المادة، وهو معمول به حالياً كمقدمة الدرس، وما تتضمنه من عنصر التشويق.
- عملت هذه الطريقة على الربط بين الموضوعات، وذلك بربط أجزاء المادة بعضها ببعض في التعليم.
- تثير في الطلبة البحث، والتفكير، والاعتماد على النفس في الوصول إلى القواعد، والأحكام العامة.
- تعمل على تنظيم الحقائق الجديدة، وربطها بخبرات الطلبة السابقة.
- تجعل التعليم محبباً إلى الطلبة.

أما عيوب طريقة هيربارت فهي:

- لا تمثل المتعلم الذي ينبغي أن يكون محور العملية التعليمية التعلمية.
- يكون النشاط في هذه الطريقة معظمه للمعلم.
- لم تبن الطريقة على أساس من التجريب العلمي.
- لا تصلح هذه الطريقة إلا في دروس كسب المعرفة، ويتعذر تطبيقها في دروس كسب المهارة.
- تطبع الطريقة بخطواتها المحددة بطابع الجمود في التفكير، وتحد من حريتهم في الإبداع والابتكار.
- تتعارض مع مبادئ علم النفس الحديث، بإهمالها الدوافع الداخلية للفرد واستعداده للنواحي الوجدانية.
- تهتم بدراسة المادة، وتقديم الأفكار الجديدة، وتعتبرها غاية في حد ذاتها، وتهمل الحياة ومشكلاتها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم ميزة تمتاز بها طريقة هيربارت؟ علل إجابتك.
2. ما أهم عيب من عيوب طريقة هيربارت؟ علل إجابتك.
3. من مزايا طريقة هيربارت، الربط. وضح ذلك.

تدريبات

1. اربط بين المبادئ التي تقوم عليها طريقة هيربارت، وبين خطواتها التعليمية.
2. حاول تفنيد العيوب التي ذكرت عن طريقة هيربارت.

نشاطات

1. قم بإعداد خطة لتعليم موضوع ما، بخطوات هيربارت الخمس ثم نفذ الإعداد الذي قمت به. ماذا تلاحظ؟
2. بين إلى أي مدى يمكن استخدام خطوات طريقة هيربارت موزعة، وليست مجتمعة في طريقة واحدة.

5. طريقة الأسئلة الصفية

ليست الأسئلة في الحقيقة طريقة منفردة في التعليم، بل إن جميع الطرائق لا بد أن يتخللها عدد من الأسئلة، ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيراً، وفي بعضها الآخر يكون صغيراً، والسؤال فن في التعليم، فكفاية المعلم تظهر بطريقة توجيهه الأسئلة وكيفية صوغها، وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، وقد قيل: من لا يحسن الاستجواب، لا يحسن التعليم، فمن رزق من المعلمين مقدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها وجعلها بشكل يستطيع الطلبة فهمها، فقد رزق مقدرة أساسية في التعليم.

1. اغراض الأسئلة

الأسئلة عنصر مهم في التعليم ولها أغراض متعددة أهمها (مرعي وأبو شيخه، 1996):

اختبار معلومات الطلبة: اختبار مقدار الحقائق التي يعرفها الطلبة، واختيار درجة فهمهم لهذه الحقائق، إذ أن حفظ المادة لا يعني دائماً أن الطلبة قد فهموها، وعن طريق الأسئلة تتمكن من معرفة مدى معرفتهم، أو فهمهم لها.

ربط الخبرات السابقة باللاحقة المعلم الماهر هو الذي يستطيع بأسئلته أن يربط ما حصل عليه الطلبة من الخبرات السابقة، بالدرس الجديد تمهيداً لربط التعليم بالحياة.

إثارة الرغبة وحب الاستطلاع: المعلم الماهر، هو الذي يستطيع أن يحول بأسئلته الطالب الخامل غير المبالي إلى طالب يقظ نشيط متشوق إلى إيجاد جواب، أو حل لمسألة صعبة يواجهها.

التمرين والمراجعة: وذلك لتثبيت بعض الحقائق المهمة في عقول الطلبة، إذ أن كثيراً من الحقائق التي يعلمها المعلم للطلبة، يحتاج إليها الطلبة في وقت آخر، إما لغرض علمي، أو عملي، وهذا يتطلب أن يثبتوا هذه الحقائق في أذهانهم، والمعلم الناجح، هو الذي يستطيع بأسئلته أن يراجع الطلبة المادة التي سبق وتعلموها.

إثارة تفكير الطلبة: في صلب كل سؤال مشكلة، والغرض من الأسئلة هو إثارة التفكير عند الطلبة ولا سيما الكبار منهم والذين سيستوجب عليهم حل المشكلات الحياتية التي سيلاقونها.

تنمية قوى التقدير والتمييز: الطالب الجيد هو الذي يستطيع أن يميز بين كل ذلك بتحليله ما يتعلم وما يلقى عليه من المادة، فيقدر أهمية كل حقيقة تعترضه في دراسته، ويميز بين ما هو صالح، وما هو طالح، فقوة التقدير والتمييز هذه لها فائدة كبيرة في الأوساط الاجتماعية والحياتية.

تنظيم المواد التعليمية وتفسيرها: إن تنظيم المواد التعليمية وتفسيرها يكفل الاستفادة منها في المستقبل في الحصول على تعميمات منها تنطبق في ظروف أخرى، فعدم وجود هذه المقدرة يؤدي إلى أن الحقائق التي يتعلمها الطلبة في المدرسة تبقى حقائق جامدة منفصلة.

توجيه انتباه الطلبة إلى العناصر المهمة في الدروس: يوجه المعلم انتباه الطلبة بوساطة الأسئلة إلى النقاط المهمة في الدرس؛ ليعيرها اهتمامه وليبقيها في ذاكرته؛ وليستفيد منها داخل المدرسة وخارجها.

جلب انتباه الطلبة إلى الدرس: للسؤال أثر كبير في جلب انتباه الطلبة إلى الدرس، فقد يتضمن السؤال ما يدعو إلى التفكير وقد يتضمن السؤال موضوعاً يشد الانتباه، وهكذا.

التقويم: يستخدم السؤال بهدف تقويم الطلبة تقويماً تحصيلياً، أو تقويماً عاطفياً وجدانياً، او تقويماً مهارياً، وتقويم تعلم الطلبة يعد من وجهة نظر أخرى تقويماً للعملية التعليمية ككل، تستتبع من قبل المعلم بالتعديل الذي تحتاجه للوصول إلى النتائج المرغوبة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم غرضين من أغراض الأسئلة برأيك؟ علل اختيارك.
2. صنف أغراض الأسئلة إلى أغراض تتعلق بالمتعلمين، وأغراض تتعلق بالمادة الدراسية.

2. **انواع الأسئلة**

للأسئلة أنواع متعددة من أهمها:

أ. **اسئلة التذكر**

تتطلب هذه الأسئلة من الطالب أن يتعرف المعلومات أو يستدعيها. والقدرة على التذكر، هي القدرة العقلية الوحيدة المطلوبة للإجابة عن أسئلة هذه الفئة، وعلى الرغم من أن أسئلة التذكر تكاد تنحصر في المستويات الدنيا للتفكير، فإن تذكر المادة التعليمية أمر لا بد منه، فالمعارف المتذكرة وبخاصة إذا كانت على قدر من الأهمية تعد مادة للتفكير، وتكوين العلاقات والاستنتاجات وإثبات صحتها.

ب. **اسئلة التفسير**

الميزة الأساسية للتفسير هي أن الطالب يربط الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقيم والمهارات. ويربط هنا تعني: أن يكتشف، أو يستخدم العلاقة بين فكرتين أو أكثر، وفي سؤال التفسير قد يعطى الطالب فكرتين يسأل عن العلاقة بينهما، أو قد يعطى فكرة واحدة ويسأل عن فكرة أخرى تنبثق من الأولى، والأفكار التي تربط قد تكون بسيطة أو معقدة، وفيما يلي بعض أشكال العلاقات التي يمكن أن تتضمنها فئة التفسير:

علاقة المقارنة: يحدد الطالب في المقارنة ما إذا كانت الأفكار متطابقة، أو متشابهة، أو مختلفة، أو غير متعارضة، والسؤال هنا دائماً يطلب دليلاً يدعم الإجابة.

علاقة التضمين: يبدأ التضمين بحقائق وتعميمات، ويسعى إلى الخروج باستنتاجات جديدة من هذه الحقائق والتعميمات بحيث يأتي المتضمن الصحيح المشتق بعيداً عن أي شك خطير، والعملية العقلية المستخدمة في إيجاد المعنى المتضمن، هو القياس، والحقيقة أنه في فئة التفسير لا يحتاج الطالب لأن يكون مدركاً لعملية التفكير المستخدم، وإنما عليه أن يفهم هنا أن الإجابة لا بد أن تنتج مباشرة من الشواهد الملحقة بها.

علاقة التعميم الاستقرائي بالأدلة التي تدعمه: يصل العالم إلى التعميم الاستقرائي عندما يلاحظ أن أفراداً من فئة معينة لها خصائص مشتركة، وعندئذ يستخلص أن جميع أفراد الفئة، لا بد أن يكون لها الخصائص نفسها. إن تدريب الطلبة على استخلاص تعميمات استقرائية في ضوء الشواهد التي تؤديها يتطلب أن يكون التعليم استقرائياً.

العلاقات المستخلصة من الرسوم البيانية والخرائط والصور: تعد الجداول الإحصائية والرسوم البيانية والخرائط والصور، مادة نموذجية لإثارة الأسئلة على المستويات العقلية كافة.

علاقة السبب بالنتيجة: العوامل المسؤولة عن أي ظاهرة تسمى أسباباً، والأسئلة التي تستخدم كلمة لماذا تسأل؟ دائماً عن السبب في صورة مفهومة حتى للطلبة الصغار، وإذا استخدمها المعلم ليسأل عن أسباب ذكرت بالفعل في الكتاب المدرسي، فالسؤال هنا يتحول مباشرة من سؤال تفسير إلى سؤال تذكر.

جـ. أسئلة التطبيق

في أسئلة التطبيق يستخدم الطالب ما سبق أن تعلمه من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، ونظريات في حل مشكلات غير مألوفة لديه، والطالب في هذه الأسئلة لا يزود بالتعريف، أو المهارة، أو التعميم الذي سيطبق وإنما عليه أن يختار بنفسه منها ما يمكنه تطبيقه على المواقف الجديدة التي تواجهه، ومن هنا فإن أسئلة التطبيق تدرب الطالب على الاستخدام المستقل للمعلومات والمهارات في حل المشكلات.

د. الأسئلة المفتوحة النهاية

يعطي هذا النوع من الأسئلة للطالب حرية واستقلالية كبيرة في الإجابة، فهو يسمح بإجابات مختلفة متنوعة، بحيث يصعب على المعلم التنبؤ بالإجابة الحقيقية التي يمكن أن يعطيها الطالب، ويعد هذا النمط من الأسئلة واحداً من الأنماط التي تثير التفكير. فالمعلم

الذي يطرح على طلابه الأسئلة المفتوحة النهاية، يهدف تفكيراً ابتكارياً أصيلاً. وفي الأسئلة المفتوحة النهاية، يجابه الطلبة بمواقف مشكلية تدفعهم إلى وضع الحقائق والأفكار في تنظيمات جديدة، بهدف إيجاد حل مقنع. وتستند إجابات الطلبة في الأسئلة المفتوحة النهاية إلى معلومات صادقة ودقيقة، ولكن لا توجد فيها إجابات صحيحة وأخرى خطأ، ولكن توجد إجابات مقبولة وأحياناً تكون أفضل الإجابات.

هـ. أسئلة التقويم

يتطلب هذا النوع من الأسئلة من الطلبة إصدار أحكام على قيمة الأشياء والسلوك والاختبارات والأعمال والأفكار، وإعطاء أسباب يبررون بها أحكامهم. والحكم الذي يصدره الفرد، لا بد أن يقوم على بعض الشواهد، والمستويات، والمعايير التي يضعها هو أو غيره من أفراد أو جماعات، وعادة ما تثير أسئلة التقويم إجابات لا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خطأ.

لا بد أن يعقّب المعلم بكلمة لماذا؟ أو هل هناك أسباب أخرى؟ وبذلك يدرك الطلبة أن هناك وجهات نظر مختلفة، وطرائق عديدة للنظر للمشكلة. وتنمية قدرة الطلبة على التقويم تعني في مضمونها؛ تحسين نوعية الأحكام التي يصدرونها. فالحكم الجيد على الأشياء ليس هو الحكم الذي يستحسنه المعلم ولكنه الحكم الذي تتوافر فيه الشروط التالية:

- أن يكون واضحاً.
- أن يدعم بالأسباب.
- ألا يدعم بألفاظ عاطفية.
- أن يتضمن المقدمات أو الأسس التي يقوم عليها.
- أن يقوم على فهم صحيح للأفكار الرئيسة.
- ألا تظهر فيه علامات التأكيد المطلق أو النهائية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهمية أسئلة التذكر؟
2. ماذا نقصد بأسئلة التفسير؟
3. قارن بين أسئلة التفسير وأسئلة التطبيق.
4. بماذا تتميز الأسئلة مفتوحة النهاية عن غيرها من الأسئلة؟
5. هناك شروط يجب أن تراعى عند طرح الأسئلة مفتوحة النهاية. استخلص عدداً من هذه الشروط.
6. ما أهم شرطين من شروط أسئلة التقويم برأيك؟

3. الأخطاء الشائعة في طريقة إلقاء الأسئلة

من المعلوم أن المعلمين يستخدمون السؤال في تعاملهم مع الطلبة، ولكن أساليبهم كثيراً ما تفتقر إلى حسن التخطيط، ويمكن لأساليب السؤال الخطأ أن تؤدي إلى نوع من الكف لدى الطلبة، وبالتالي إلى فقدان الميل إلى التعلم. وفيما يلي الأخطاء الشائعة في أسلوب إلقاء الأسئلة التي يستخدمها المعلمون:

- استخدام الأسئلة الغامضة والمركبة، والركيكة الصياغة.
- إظهار نفاذ الصبر عندما تكون الإجابة خطأ أو غير ملائمة.
- قصر توجيه الأسئلة على عدد معين من الطلبة دون غيرهم.
- تجنب ربط إجابات الطلبة بواقع حياتهم، أو بما سبق أن تعلموه في دروس سابقة.
- عدم السماح للطلبة بوقت كاف للتفكير في الإجابة.
- الإجابة بأنفسهم عن الأسئلة التي يوجهونها، أو تكرار الإجابات التي يدلي بها الطلبة.
- الإكثار من الكلام، مما لا يترك للطلبة فرصةً للتعبير عن آرائهم ومعلوماتهم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم خطأ شائع بالنسبة للأسئلة التي تلقى على الطلبة؟ علل اختيارك.
2. اعكس الممارسة الخطأ بالنسبة للأسئلة إلى ممارسة جيدة وصحيحة.

4. شروط الأسئلة الجيدة

من شروط الأسئلة الجيدة:

أ. الصياغة

السؤال الجيد يمكن أن تفسده الصياغة غير المناسبة، وتشير صياغة السؤال إلى الطريقة التي نعبر فيها عن مضمونه باستخدام الكلمات. فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال، وبعدد الكلمات المستخدمة فيه، وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات.

وحتى يصوغ المعلم أسئلته صياغة محددة واضحة عليه أن يضع في حسبانه عدة أمور أهمها:

- عدم الإكثار من الأسئلة التي تبدأ بكلمة هل.
- الابتعاد عن الأسئلة الغامضة التي لا تحدد للطالب ما هو مطلوب منه مثل السؤال التالي: ماذا تعرف عن كتاب العقد الاجتماعي لروسو؟
- الابتعاد عن الأسئلة المركبة التي تتضمن عدداً كبيراً من العوامل.

ب. تناول الإجابات غير الصحيحة

كثيراً ما يجيب الطالب إجابة خاطئة، ويكون لزاماً على المعلم في هذه الحالة أن يخبره بحالة إجابته في جوٍّ ودي، ويقوم بتشجيعه على محاولة الإجابة عن السؤال مرة ثانية. وعلى المعلم أن يطالب الطالب بإعادة التفكير في الجزء غير الصواب وحده، ويجب على المعلم تجنب العبارات السلبية بالكامل، ويجب عليه ألا يكون وجهه متجهماً، وباختصار عليه أن يكون إيجابياً في ردود فعله على مشاركة الطلبة.

جـ. إعطاء تلميحات

يمتنع الطالب في بعض الأحيان عن الإجابة بقوله "لا أعرف"، وفي هذه الحالة يجب أن

يتأكد المعلم من أن سؤاله واضح، وإذا أعاد المعلم صياغة السؤال وحصل على الإجابة نفسها: لا أعرف، أو إجابة خاطئة، ففي مثل هذه الحالة يستخدم المعلم أسلوب التلمحيات، وهذه هي السمات الجوهرية للتلميحات.

- يسأل المعلم سؤالاً.
- يجيب الطالب بقوله: لا أعرف، أو إجابة خاطئة أو ضعيفة.
- يعطي المعلم الطالب نفسه تلميحاً أو يسأله سؤالاً أو أكثر من الأسئلة البسيطة التي يشعر بأنها في متناوله ويمكن أن توجه لإجابة السؤال الأصلي.
- يوجه التلميحات كلها إلى الطالب نفسه الذي تلقى السؤال الأصلي.

لا يمكن تحديد الأسئلة التي سوف تستخدم بالضبط في مسلسل التلميحات مقدماً، وقبل الحصة، لأن كل سؤال من التلميحات يعتمد على إجابة الطالب السابقة. لكن على المعلم أن يتذكر دائماً الإجابة النموذجية المعيارية، وأن يمتدح الإجابة الصحيحة الأخيرة كما لو كان الطالب قد توصل إليه وحده وقبل مساعدته له.

د. السبر أو المطالبة بالوضوح

قد يدلي الطالب في بعض الأحيان بإجابة مقبولة، ولكنها سيئة التنظيم، أو غير كاملة، وهنا يجب على المعلم أن يطالبه بالوضوح مستخدماً بعض الأسئلة مثل: كيف يمكنك أن تجعل إجابتك أوضح؟ هل يمكنك أن تقول ذلك بأسلوب آخر؟ ما الذي تعنيه بذلك؟ هل يمكنك إعطاء أمثلة؟ هل لديك آراء أخرى؟

هـ. إعادة التركيز (الربط مع موضوع آخر)

في بعض الأحيان يسأل المعلم سؤالاً، وتكون الإجابة مقبولة، ولكن المعلم يود أن يربط بين هذه الإجابة ونوع آخر سبق دراسته. وسعي المعلم نحو إعادة تركيز الإجابة على موضوع آخر يبدأ عادة بعبارات مثل:

- كيف يرتبط ذلك بـ ...؟
- من أي الوجوه يتشابه ذلك مع ...؟
- من أي الوجوه يختلف ذلك عن ...؟

وسؤال إعادة التركيز يجب أن يأتي من إجابة الطالب، ومع ذلك فإن السؤال على خلاف التلميحات، أو السبر قد يوجه للطالب نفسه أو للصف بأجمعه، ويكلف طالب آخر بالإجابة عنه، ويستخدم أسلوب إعادة التركيز لمساعدة الطالب على التفكير في مضمون إجابته في إطار أوسع.

يعد أسلوب إعادة التركيز، من أصعب الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتحسين نوعية إجابات الطالب، لأنه يجب على المعلم أن تكون لديه معلومات كاملة عن كيفية الربط بين موضوعات المنهاج، ويمكن للمعلم أن يعيد التركيز بشكل أكثر فاعلية إذا ألمّ بمضامين درسه قبل الحصة، وأدرك ارتباطها بغيرها من الموضوعات التي سبق للطلبة دراستها.

و. إعادة التوجيه

إعادة التوجيه من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتشجيع مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة في مناقشة الصف. وبمقتضى هذا الأسلوب يتم توجيه السؤال نفسه لعدة طلبة دون تكراره أو إعادة صياغته.

ز. التوقف

من الأساليب التي تستخدم لتشجيع الإجابات الأطول والأعمق، التوقف لمدة (٣-٥) ثوان بعد توجيه السؤال، وقبل أن يشير المعلم إلى أحد الطلبة، واستخدام هذا الأسلوب يؤدي في نهاية الأمر إلى إجابات أطول، وأكثر عمقاً في التفكير، وأكثر اكتمالاً في بنائها اللغوي، كما أنه يجعل الطلبة أكثر ثقة في إجاباتهم، ويزيد من عدد الطلبة المشتركين في الإجابات، إذ يعطى بعض الطلبة فرصة أكبر لتكوين إجابتهم.

ح. نحو توزيع افضل للأسئلة

من الشائع أن يستحوذ عدد قليل من الطلبة عن الإجابة عن أسئلة المعلم، ويرى المعلم أن هؤلاء الطلبة قادرون على العطاء، ولذلك يكون مستعداً لا شعورياً لأن يكرس وقتاً أطول لهم من ذلك الذي يمنحه لغيرهم ممن هم أقل قدرة على العطاء. وهذه السلبية من المجموعة الكبيرة من المتعلمين قد تتحول إلى ضجر وسأم ثم إلى سلوك منحرف ومشكلات نظام.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما شروط صياغة الأسئلة الجيدة؟
2. لماذا يجب تجنب الأسئلة التي تبدأ بهل؟
3. ما الشروط التي يجب مراعاتها بالنسبة لإجابات الطلبة غير الصحيحة؟
4. ما خطوات إعطاء التلميحات؟
5. فسر المقصود بالسبر.
6. لماذا يعد أسلوب إعادة التركيز من الأساليب الأكثر صعوبة؟
7. كيف يخفف أسلوب إعادة التوجيه من تطرف المعلم بالكلام؟
8. قد تكون السرعة في طرح الأسئلة سبباً من أسباب فشل المعلم. كيف؟
9. بماذا تنصح المعلم أن يعمل للحد من سوء توزيع الأسئلة على الطلبة في الحصة؟

5. استئصال الأخطاء الشائعة في طريقة إلقاء الأسئلة

أ. تكرار المعلم لأسئلته

من أكثر عادات التعليم السيئة شيوعاً: التكرار الآلي للسؤال قبل دعوة أحد الطلبة للإجابة عنه وينجم عن ذلك:

- زيادة نسبة حديث المعلم زيادة ملحوظة.
- تعوّد الطلبة على عدم الإنصات للعرض الأول للأسئلة، ويمكن للمعلم أن يعالج هذه العادة بالأساليب التالية:
- يخطط جيداً لأسئلته ويحضّرها بعناية.
- يتوقف بعد طرحه للسؤال، ويكلف طالباً بالإجابة، ويمكن أن يكون من بين من لم يرفعوا أيديهم، وبذلك يشعر كل طالب بضرورة أن يكون منتبهاً عند إلقاء السؤال للمرة الأولى.
- لا يكرر السؤال أو يعيد صياغته إلا إذا كانت إجابة الطالب تدل على أن السؤال غير واضح العبارة.

ب. إجابة المعلم عن أسئلته

قد يسأل المعلم سؤالاً ثم يجيب عنه، ويستطيع أن يتجنب ذلك. وقد يشرح المعلم إجابة الطالب أو يوضحها بحيث تصبح مقبولة أكثر، وهذا الأسلوب أصعب في العلاج لأن المعلم قلما يعترف بأنه يجيب عن أسئلته.

جـ. تكرار المعلم لإجابات طلبة

من الممارسات الشائعة التكرار الآلي للإجابة دون أي تعديل، وقد يعيد المعلم صوغ إجابة الطالب بحيث يجيب المعلم عن سؤاله.

ومن سلبيات هذا السلوك ما يلي:

- يزيد من نسبة مشاركة المعلم، ويقلل من نسبة مشاركة الطلبة.
- يميل الطلبة إلى إعطاء إجابات غير كاملة؛ لأن المعلم الذي يكرر إجابتهم يعدّل عادة في الإجابة ليجعلها مقبولة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما مساوئ أن يكرر المعلم السؤال على الطلبة؟
2. ما أنجح إجراء من الإجراءات التي على المعلم أن يأخذ بها للتخفيف من تكرار الأسئلة؟
3. كيف يستطيع المعلم أن يحد من أسلوبه في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها على الطلبة؟
4. استخلص عدداً من مساوئ أسلوب إجابة المعلم عن الأسئلة المطروحة.

تدريبات

1. استخلص الشروط التي يجب أن تتوافر في كل من: أسئلة التذكر، وأسئلة التفسير، وأسئلة التطبيق، والأسئلة المفتوحة النهاية.
2. هاتِ مثالاً على كل نوع من أنواع أسئلة التفسير التي تتضمن: علاقة المقارنة، وعلاقة التضمين، والعلاقة المستخلصة من الرسوم البيانية والخرائط والصور، وعلاقة السبب بالنتيجة.

نشاطات

1. قيم أسئلتك وأسئلة عدد من زملائك من حيث تحقيقها لأغراض الأسئلة ومن حيث أنواعها، ومن حيث اشتمالها على شروط السؤال الجيد.
2. وضح إلى أي مدى توجد الأخطاء الشائعة في أسئلة أسئلتك وفي أسئلة عدد من زملائك.

6. طريقة المشروع

عندما نتحدث عن طريقة المشروع في التعليم، من حيث كونها طريقة علمية منظمة، فإننا نرمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معاً، وبعبارة أخرى فإننا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي.

1. نشاتها

ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر مثل: روسو وبستالوتزي وهيريارت وفروبل حيث نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية الذي تدور حوله جهود المربين والمعلمين، ومن ذلك التاريخ بدأ المربون يفكرون في الوسائل التي تحقق هذا الهدف من التربية والتعليم، وما جهود (جون ديوي) في هذا الحقل إلا تحقيقاً لما جاء به مربو القرنين الثامن عشر والتاسع عشر من الأفكار الحديثة، فأعماله وجهوده التربوية، هي التي أخرجت آراء أولئك المربين إلى محك التجارب، فلا غرو إذا اعتبرت الطريقة التعليمية الحديثة، خلاصة لفلسفة ديوي التربوية، ولا سيما تلك الناحية التي تتعلق بالعلاقة بين المدرسة وبين المجتمع، إذ يرى ديوي أن المدرسة لم تعد كالسابق محلاً لتحضير الأطفال إلى الحياة بتقديم بعض المواد الجافة والحقائق المجردة إليهم وحملهم على حفظها وإتقانها، بل إن المدرسة أصبحت في نظره، محلاً يحيا فيه الأطفال حياة اجتماعية عملية حقيقية يتدربون على حل المشكلات الحياتية التي قد تجابههم خارج المدرسة، ومن أجل ذلك، فقد حض ديوي على وجوب جعل المحيط المدرسي بشكل يشعر فيه الطفل أنه لا يعيش في محيط تكبت فيه ميوله، ويحرم من تنفيذ رغباته، فأكد ضرورة إدخال الدروس

العملية في المدرسة، وقوله المشهور: "التعلم بالعمل" نفذ إلى كل مدرسة حديثة، وهيمن على أفكار أكثر المعلمين والمربين، حتى أصبحنا لا نرى مدرسة حديثة تخلو من بعض الأعمال التجارية، أو الصناعية، أو الزراعية، أو ما إلى ذلك، وقوله هذا يعد نواة لطريقة المشروع في التعليم (مرعي وأبو شيخه، 1996).

ثم جاء كلباتريك مبشراً بآراء ديوي التعليمية، وفلسفته التربوية، فتمسك بطريقة المشروع، وبحث فيها بحثاً مسهباً حتى أنه عد ركناً أساسياً في بناء هذه الطريقة، والحقيقة أن هذه الطريقة انتشرت واشتهرت بما بذل كلباتريك من الجهود في تفسيرها وبسطها أمام المعلمين.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الغرض من طريقة المشروع؟
2. ما دور كل من جون ديوي ووليم كلباتريك في طريقة المشروع؟

2. تعريفها

اختلف المربون في تعريف طريقة المشروع قبل (كلباتريك)، وقد كان لفظ المشروع يستعمل من قبل علماء الزراعة العملية، والهندسة في الحقول الزراعية التجريبية في أمريكا، ومن هناك انتقل اللفظ إلى المدارس، وأخذ معناه يتحدد تدريجياً إلى أن ظفر به كلباتريك فعرفه بالتعريف الآتي: "المشروع، هو الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي". فكلباتريك يرى المشروع في الدرجة الأولى، أنه عمل قصدي أي يحوي على هدف معين، على أن يكون هذا العمل المقصود متصلاً بالحياة، وقد رد على كلباتريك بتعريفه هذا المشروع مربون كثيرون، ونقطة اعتراضهم على هذا التعريف هي، أن كلباتريك بهذا التعبير يعد أي عمل ذي هدف مشروع، مع أن لفظ المشروع يجب أن يطبق على تلك الفعاليات التي تغلب عليها الصبغة العملية، ولكن تعريف كلباتريك شامل، فهو يعتبر العمل اليدوي والعقلي مشروعاً إذا كان قصدياً متصلاً بالحياة، فالشرط الذي يشترطه كلباتريك هو الهدف في العمل، واتصال هذا العمل بحياة المتعلم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. استخلص السمات المميزة لطريقة المشروع.
2. كيف رد المربون على تعريف كلباتريك للمشروع؟

3. تصنيفات المشروعات

يصنف كلباتريك المشروعات إلى الآتي:

1. المشروعات البنائية: وهي تستهدف الأعمال التي تغلب عليها الصبغة العملية في الدرجة الأولى.
2. المشروعات الاستمتاعية: وهي التي تستهدف الفعاليات التي يرمي المتعلم من ورائها التمتع بها كالاستمتاع إلى موسيقى، أو إلى قصة أدبية وغيرها.
3. مشروعات المشكلات: وهي التي يستهدف المتعلم، ومنها حل معضلة ما، فكرية وغير ذلك.
4. مشروعات لتعلم بعض المهارات أو لغرض الحصول على بعض المعرفة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بالمشروعات البنائية والمشروعات الاستمتاعية؟
2. هات مثالاً على كل صنف من تصنيفات المشروعات.

4. أنواعها حسب عدد المشتركين

تنقسم المشروعات بحسب عدد المشاركين فيها، على الأقل، إلى قسمين هما:

المشروعات الجماعية: وهي تلك المشروعات التي يطلب فيها إلى جميع الطلبة في غرفة الصف، أو المجموعة الدراسية الواحدة، بالقيام بعمل واحد، كأن يقوم جميع الطلبة بتمثيل مسرحية، أو رواية معينة، كمشاركة منهم في احتفالات المدرسة، أو كأحد الواجبات الدراسية المطلوبة منهم.

المشروعات الفردية: وتنقسم هذه المشروعات بدورها إلى نوعين هما:

النوع الأول: حيث يطلب إلى جميع الطلبة تنفيذ المشروع نفسه، كلاً على حدة، كأن يطلب

إلى كل منهم أن يرسم خارطة الوطن العربي، أو ان يلخص كتاباً معيناً من مكتبة المدرسة يحدده المعلم.

اما النوع الثاني: من المشروعات الفردية فهو عندما يقوم كل طالب في المجموعة الدراسية باختيار وتنفيذ مشروع معين من مجموعة مشروعات مختلفة، يتم تحديدها من قبل المعلم أو الطلبة أو الإثنين معاً.

أسئلة التقويم الذاتي

1. تقسم المشروعات الفردية إلى قسمين. أذكرهما.
2. ما معيار تصنيف المشروعات الفردية إلى صنفين؟

5. خطوات عمل المشروع

تمر عملية عمل المشروع بأربع خطوات رئيسة هي (مرعي وأبو شيخه، 1996):

اختيار المشروع

تعد عملية اختيار المشروع من أهم خطوات أو مراحل عمل المشروع، ذلك لأن الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، بينما الاختيار السيئ، أو الفشل في الاختيار المناسب، يعرض المشروع للفشل الحتمي ويجعل من الخطوات الأخرى اللاحقة خطوات عديمة الجدوى وتتسبب في إهدار الوقت.

تبدأ هذه الخطوة بقيام المعلم بالتعاون مع طلابه بتحديد أغراضهم ورغباتهم، والأهداف المراد تحقيقها من المشروعات، وتنتهي باختيار المشروع المناسب للطالب، ويفضل عند اختيار المشروع، أن يكون من النوع الذي يرغب فيه الطالب وليس المعلم؛ لأن ذلك يدفع الطالب ويشجعه على القيام بالعمل الجاد وإنجاز المشروع، ولأنه في الغالب سوف يشعر بنوع من الرضى في إنجازه، والعكس صحيح إذا كان المشروع من النوع الذي لا يلبي رغبة أو ميلاً لدى الطالب.

كما يراعى في اختيار المشروع أن يكون من النوع الذي يمكن عمله، إذ كثيراً ما نجد الطالب يقحم نفسه في مشروع ما، ولا يستطيع إنجازه لأسباب تتعلق بالمشروع نفسه، أو

لأن عمل المشروع يحتاج إلى معدات، أو إمكانات غير متوفرة لدى الطالب، وأخيراً، يجب أن يكون المشروع من النوع الذي يعود بالفائدة على الطالب ويفضل أن يكون على علاقة مباشرة أو غير مباشرة، بالمنهاج الدراسي لكي يعود الطالب بفائدة تربوية.

وضع الخطة

حتى ينجح أي مشروع لا بد من وضع خطة مفصلة، تبين سير العمل في المشروع، والإجراءات اللازمة لإنجازه، فبعد أن ينجز الطالب الخطوة الأولى ويختار المشروع الذي يناسبه ويتلاءم مع رغباته، يقوم بالتعاون مع المعلم بوضع خطة مفصلة واضحة لتنفيذ المشروع.

إن أهم ما يمكن أن يقال حول وضع الخطة، هو أن تكون خطواتها واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا نقص، وإلا كانت النتيجة إرباك الطالب وفتح المجال أمامه للاجتهادات غير المدروسة والتي من شأنها، عرقلة العمل وضياع وقت الطالب وجهده. ولا بد هنا من التأكيد على أهمية مشاركة الطلبة في وضع هذه الخطة، وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم، ويكون دور المعلم هنا ذا صبغة أو طابع استشاري، يسمع آراء الطلبة ووجهات نظرهم ويعلق عليها، ولكن ليس من أجل النقد أو التهكم، وإنما من أجل توجيه الطلبة ومساعدتهم.

تنفيذ المشروع

يتم في هذه المرحلة، ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، حيث يقوم الطالب في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة المشروع تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته، ويقوم المعلم بإرشاد الطلبة وحفزهم على العمل، وتنمية روح الجماعة والتعاون بين الطلبة، والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منه، وعدم الاتكال على غيره لأداء عمله، هذا ويجب التأكيد هنا على ضرورة التزام الطلبة ببنود خطة المشروع، وعدم الخروج عنها إلا إذا طرأت ظروف تستدعي إعادة النظر في بنود الخطة، وعندها يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع الطلبة، والاتفاق معهم على التعديلات الجديدة.

تقويم المشروع

بعد أن أمضى الطلبة وقتاً كافياً في اختيار المشروع، ووضع الخطة التفصيلية له،

وتنفيذه، تأتي الخطوة الرابعة والأخيرة من خطوات إعداد المشروع وهي تقويم المشروع والحكم عليه. حيث يقوم المعلم بالاطلاع على كل ما أنجزه الطالب مبيناً له أوجه الضعف والقوة، والأخطاء التي وقع بها وكيفية تلافيها في المرات المقبلة، بمعنى آخر يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للطالب، وتعد هذه من أهم فوائد تقويم المشروع أو الحكم عليه، ومن دونها لا يعرف الطالب مدى إتقانه لعمله ولا الأخطاء التي وقع فيها، وطريقة معالجتها، وفي كثير من الأحيان يشرك المعلم طلابه في عملية التقويم هذه. فإذا كان المشروع من النوع الفردي مثلاً، قد يطلب المعلم من كل طالب أن يقدم أو يعرض نتائج مشروعه، وما قام به على بقية الطلبة، ويقوم الطلبة بمناقشة المشروع، وتقديم تعليقاتهم وآرائهم. أما إذا كان المشروع جماعيا فيمكن مناقشته مع مجموعة أخرى من الطلبة، وإن تعذر ذلك يقوم المعلم بمناقشته.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا اعتبرت خطوة اختيار المشروع مهمة؟
2. ما شروط اختيار المشروع؟
3. ما دور الطلبة في اختيار المشروع؟ وما دور المعلم؟
4. ما الشروط الواجب مراعاتها في عمل خطوة وضع خطة للمشروع؟
5. كيف تتم خطوة تقويم المشروع؟

6. شروط اختيار المشاريع

هناك مجموعة من الشروط لا بد من الأخذ بها عند اختيار المشاريع نذكر منها الآتي (مرعي وأبو شيخه، 1996):

- يجب أن تكون للمشروع المختار قيمة تربوية معينة، ويجب أن تكون هذه القيمة التربوية ذات علاقة معينة باحتياجات المتعلم.
- الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع، فكثير من المشاريع المفيدة لا يمكن تنفيذها لعدم توفر المواد الضرورية، وكذلك يجب ملاحظة المكان الذي ينفذ فيه المشروع، وإلا ضاعت الجهود وذهب الوقت سدى.

- يجب أن يكون الوقت الذي يصرف في تنفيذ مشروع ما، متناسباً مع قيمة المشروع، فالنتائج التي نحصل عليها من المشروع وفائدتها في حياة المتعلم، هي التي يجب أن تبرر لنا مقدار الوقت الواجب صرفه في تنفيذ مشروع مدرسي.
- يجب ألا يتعارض المشروع المختار مع جدول الدروس المدرسي، أو بعبارة أخرى، يجب ألا يؤثر في سير الدروس خوفاً من اختلال النظام، وحدوث الارتباك في تعليم بقية الصفوف.
- مراعاة الاقتصاد في أثمان المواد التي يحتاجها المعلم لمشروع ما، وبعبارة أخرى، يستحسن عدم اختيار المشاريع التي تتطلب المصاريف الباهظة، والتي قد تكلف المعلم والطلبة ما ليس بوسعهم تدبيره.
- ملاءمة المشروع للحصول على القيم التربوية المطلوبة.
- يجب ألا يكون المشروع معقداً، ويجب ألا يستغرق وقتاً طويلاً، ويستحسن ألا يتجاوز الوقت الذي يخصص للمشروع أكثر من أسبوعين على الأكثر.
- يجب أن يكون المشروع متناسباً مع قابلية الطلبة في تصميمه وتنفيذه، ويجب ألا يتطلب مهارات معقدة، أو معلومات صعبة لا يستطيع الطلبة أن يحصلوا عليها، ويجب ألا يكون المشروع صعباً، بدرجة يضطر المعلم فيها إلى أن يصرف وقتا طويلاً مع كل طالب لتعليمه وإرشاده.
- يجب ألا يكون المشروع تافهاً، فيؤدي بالطلبة إلى أن ينشغلوا كثيراً بفعاليات غير مثمرة.
- يجب تجنب التداخل غير الضروري في المشروعات المتعاقبة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهمية الوقت في اختيار المشروع؟
2. ما الشروط ذات العلاقة بكل من المتعلمين وبأهداف المشروع؟
3. ما محاذير استخدام طريقة المشروع برأيك؟

7. محاسن طريقة المشروع

يمكن إيجاز أهم محاسن طريقة المشروع كطريقة في التعليم في النقاط الآتية:

- تنمي طريقة المشروع عند الطلبة روح العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشروعات الجماعية، وروح التنافس الحر الموجه في المشروعات الفردية.
- تعد طريقة المشروع، من طرائق التدريس التي تشجع على تفريد التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك ما تنادي به التربية الحديثة.
- يشكل المتعلم في هذه الطريقة محور العملية التربوية بدلاً من المعلم فهو الذي يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم.
- تعمل هذه الطريقة على إعداد الطالب وتهيئته للحياة خارج أسوار المدرسة، حيث يقوم بترجمة ما تعلمه نظرياً إلى واقع عملي ملموس، وتشجعه على العمل والإنتاج. فالتعلم لا يكون صحيحاً ولا يؤدي أغراضه وأهدافه، إلا إذا استطاع الطالب ربط النواحي النظرية بالنواحي العملية، وهذا هو أفضل أنواع التعلم.
- تنمي عند الطالب الثقة بالنفس، وحب العمل، كما وتشجعه على الإبداع وتحمل المسؤولية وكل ما من شأنه مساعدته في حياته العملية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم ميزة لطريقة المشروع. برأيك؟ علل اختيارك.
2. معظم محاسن طريقة المشروع تنصب على المتعلم. فسر هذا القول.

تدريبات

1. ما أهم شرط يجب أن يتوافر في اختيار المشروع؟
2. وازن بين محاسن طريقة المشروع ومحاذيرها.

نشاطات

1. اختر مشروعاً تود من طلابك القيام به وضع خطة عمل له، ثم نفذ هذه الخطة.
2. طبق شروط اختيار المشروع على المشروع الذي اخترته.

7. التعلم التعاوني Cooperative Learning

أولى التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة للأنشطة، والفعاليات التي تجعل الطالب محوراً لعملية التعليم والتعلم، ومن أبرز هذه النشاطات استخدام أسلوب التعلم التعاوني، والذي يعني ترتيب الطلبة في مجموعات، وتكليفهم بعمل، أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، والاهتمام بهذا الأسلوب يعود بالفوائد التي يجنيها الطلبة للتحدث في مواضيع مختلفة، كما أن التعلم يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر، والقلق ترتفع فيها دافعية الطلبة بشكل كبير.

1. مفهومه وشروط المشاركين فيه

التعلم التعاوني، إحدى طرق التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق هدف، أو أهداف تعلمهم الصفي، إن مثل هذا المفهوم ليس بجديد على المربين والمعلمين، ذلك أنهم يستخدمون التعلم الزمري كواحد من نشاطاتهم التعليمية المختلفة من وقت لآخر، والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب، اعتماد أعضاء المجموعة على طالب، أو طالبين ليؤديا العمل، ولكن ما جاء به التعلم التعاوني هو في إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة الطلبة، بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحددة، مع التأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية.

أخذ استخدام التعلم التعاوني يتزايد في المدارس، والكليات الجامعية، بعد نصف قرن من الإهمال النسبي، وفي سبيل تزويد المعلمين بالمعرفة اللازمة لبدء رحلة اكتساب الخبرة في استخدام التعلم التعاوني يترتب عليهم أن :

- يدركوا مفهوم التعلم التعاوني، وكيف يختلف عن التعلم التنافسي.
- يفهموا الأساس النظري للمكونات الأساسية التي تميز التعلم التعاوني، عن التعليم الجمعي، وعن "الجهود الفردية مع الكلام" ومن أهم المكونات وأكثرها تعقيداً ثلاثة مكونات هي: الاعتماد التبادلي الإيجابي، وتعليم المهارات الاجتماعية، وسير المجموعات.

- يفهموا الأساس النظري لدور المعلم في استخدام التعلم التعاوني.
- يكونوا قادرين على تصميم، وتخطيط، وتعليم دروس تعاونية.
- يلتزموا التزاما شخصيا لاكتساب خبرة استخدام التعلم التعاوني، وهذا الالتزام يجب أن يكون منطقيا بمعنى أن يكون مبنيا على معرفة النظرية، والاطلاع على الأبحاث التي تدعم التعلم التعاوني.
- يكونوا جزءاً من مجموعة زملاء داعمة (للتعلم التعاوني) مكونة من معلمين يعملون دون كلل لاكتساب الخبرة في استخدام التعلم التعاوني في غرف صفوفهم. إن التعلم التعاوني استراتيجية تعليمية أساسية يجب تنفيذها على جميع مستويات الصفوف، وفي مختلف ميادين المادة التعليمية.

إن التعاون ليس جلوس الطلبة بجانب بعضهم على الطاولة نفسها ليتحدثوا مع بعضهم في أثناء قيامهم بإنجاز تعييناتهم الفردية. والتعاون ليس تكليف مجموعة من الطلبة بإعداد تقرير حيث يقوم طالب بكل العمل، ويضع الطلبة الآخرون أسماءهم على التقرير بعد إنجازه. والتعاون أكثر بكثير من كون الطالب قريباً من طلبة آخرين جسدياً، أو مناقشة مادة تعليمية مع طلبة آخرين، أو مساعدة طلبة آخرين، أو المشاركة في مادة تعليمية بين الطلبة، وذلك بالرغم من أن كلا من هذه الأمور مهم في التعلم التعاوني.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بالتعلم التعاوني؟
2. وازن بين التعلم التعاوني والتعلم الزمري.
3. ما أهم شروط يجب أن تتوفر في المشاركين في التعلم التعاوني؟

2. مبادئه

حتى يكون التعلم تعاونياً حقيقياً، يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية في تعلم المجموعات، وهي:

الاعتماد المتبادل الإيجابي

إن أول متطلب لدرس منظم على أساس تعاوني فعال، هو أن يعتقد الطلبة بأنهم " يغرقون معاً أو يسبحون معاً ". وللطلبة مسؤوليتان في المواقف التعلمية التعاونية: أن يتعلموا المادة المخصصة، وأن يتأكدوا من أن جميع أعضاء مجموعتهم يتعلمون هذه المادة. والتسمية الفنية لتلك المسؤولية المزدوجة هي الاعتماد المتبادل الإيجابي. ويتوافر الاعتماد المتبادل الإيجابي عندما يدرك الطلبة أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بشكل لا يمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في المجموعة (وبالعكس)، أو عليهم أن ينسقوا جهودهم مع جهود أقرانهم في مجموعتهم، ليكملوا مهمة عهدت إليهم. والاعتماد المتبادل يعزز مواقف يدرك فيها الطلبة أن عملهم يفيد أقرانهم في مجموعتهم وبالعكس، ويعمل فيها الطلبة مع بعضهم في مجموعات صغيرة، ليدفعوا بتعليم جميع أعضاء المجموعة إلى أقصى حد ممكن عن طريق المشاركة في المصادر، وتوفير الدعم المتبادل، والاحتفال بنجاحهم المشترك.

وعندما يُفهم الاعتماد المتبادل الإيجابي جيداً فإنه يؤكد ما يأتي:

- جهود كل فرد في المجموعة مطلوبة لا يستغني عنها لنجاح المجموعة أي لا يجوز أن يكون هنالك ركاب معفون من دفع الأجرة.
- لكل فرد في المجموعة إسهام فريد يقدمه إلى الجهد المشترك بسبب مصادره، أو دوره، ومسؤوليات المهمة التي تسند إلى المجموعة.

التفاعل المباشر المشجع

والمبدأ الثاني هو التفاعل المباشر المشجع بين أعضاء المجموعة، فالتعلم التعاوني يتطلب تفاعلاً وجهاً لوجه بين الطلبة، يعززون من خلاله تعلم بعضهم بعضاً ونجاحهم. وعلينا أن نذكر أنه لا يوجد سحر في الاعتماد المتبادل الإيجابي في ذاته وبذاته، ذلك أن أنماط التفاعل والتبادل اللفظي الذي يدور بين الطلبة التي تعزز بالاعتماد المتبادل الإيجابي هي التي تؤثر في المخرجات التربوية. تتطلب الدروس التعاونية أن تعظم الفرص أمام الطلبة لأن يساعدوا على نجاح بعضهم بعضاً وذلك بدعم وتشجيع، ومدح جهود كل عضو في المجموعة لتعليم الآخرين فيها.

ولكي يكون التفاعل وجهاً لوجه مثمراً، يجب أن يكون حجم المجموعات صغيراً (من عضوين إلى ستة أعضاء)، وذلك لأن مشاركة العضو، وجهوده تزدادان بنقصان حجم المجموعة. ومن ناحية أخرى، كلما ازداد حجم المجموعة، يزداد الضغط الذي يمكن أن يمارسه الأقران على أعضاء المجوعة غير المحفزين.

المساءلة الفردية، والمسؤولية الشخصية

إن المبدأ الأساسي الثالث للتعليم التعاوني هو مساءلة الفرد، أو المساءلة الفردية التي تتم بتقويم أداء كل طالب فرد، وعزو النتائج إلى المجموعة والفرد. ومن المهم أن تعرف المجموعة من الذي من أعضائها يحتاج إلى المزيد من الدعم، والمساعدة، والتشجيع لإكمال التعيين، ومن المهم أيضا أن يعرف أعضاء المجموعة أنهم لا يستطيعون أن يتطفلوا على عمل الآخرين، أي ألا يعملوا، وتظهر أسماؤهم مع أسماء الآخرين الذين قاموا بالعمل فعلاً.

وللتأكد من أن كل طالب يكون مسؤولاً عن نصيبه العادل من عمل المجموعة يحتاج الأمر إلى ما يأتي:

- تقويم مقدار الجهد الذي يسهم به كل عضو في عمل المجموعة.
- تزويد المجموعات، والطلبة كأفراد بالتغذية الراجعة.
- تجنب الإطناب من قبل الأفراد.
- التأكد من أن كل عضو مسؤول عن النتيجة النهائية.

فعندما يكون من الصعب تحديد الإسهامات الفردية للأعضاء، وإسهامات الأعضاء مسهبة، والأعضاء الأفراد ليسوا مسؤولين عن النتيجة النهائية للمجموعة، فإن الاحتمال قائم بأن يتجه الأعضاء إلى التخاذل، وعدم العمل، والسعي وراء ركبة مجانية. وإضافة إلى ذلك، كلما صغر حجم المجموعة تزداد إمكانية مساءلة الفرد.

المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص وبالمجموعات الصغيرة

والمبدأ الأساسي الرابع للتعلم التعاوني هو المهارات الخاصة بالعلاقة بين الأشخاص وبعمل المجموعات الصغيرة، وعلينا أن نؤكد أن مجرد وضع أفراد ليست لديهم مهارات

اجتماعية في مجموعة، ونطلب منهم أن يتعاونوا لا يضمن قدرتهم على عمل ذلك بفعالية، فنحن لا نعرف بالفطرة كيف نتفاعل مع الآخرين بفعالية، ثم إن مهارات التعامل مع الأشخاص، والعمل في مجموعات لا تظهر بطريقة سحرية عندما نحتاج إليها. وعلى هذا فإنه يجب تعليم الأشخاص المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون العالي النوعية، وحفزهم لاستخدام هذه المهارات إذا أردنا للمجموعات التعاونية أن تكون منتجة. ولكي ينسق الطلبة جهودهم لتحقيق أهدافهم المتبادلة، عليهم أن:

- يعرفوا، ويثقوا ببعضهم.
- يتواصلوا، بدقة ودون غموض.
- يقبلوا، ويدعموا بعضهم.
- يحلوا الصراعات، والخلافات بطرق إيجابية وبناءة.

إن مهارات العلاقات بين الأشخاص، وعمل المجموعات الصغيرة تشكل الرابطة الأساسية بين الطلبة، وإذا أريد لعمل الطلبة، مع بعضهم، أن يكون منتجاً، وأن يتغلبوا على الإجهاد، والتوتر الذي يصاحب ذلك فيجب عليهم أن يمتلكوا الحد الأدنى من تلك المهارات.

المعالجة الجمعية

والمبدأ الأساسي الخامس للتعلم التعاوني هو المعالجة الجمعية التي توجد عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم، ومدى محافظتهم على علاقات عمل فعالة.

إن الغرض من المعالجة الجمعية هو توضيح، وتحسين فعالية الأعضاء في إسهامهم في الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة. فالمجموعات تحتاج إلى أن تصف أي أعمال العضو فيها كانت مساعدة، وأيها كانت غير مساعدة في إتمام عمل المجموعة، وأن تتخذ قرارات حول أي سلوك ينبغي استمراره، وأي سلوك ينبغي تغييره.

ومن المفاتيح الأساسية لنجاح العملية الجمعية إعطاء وقت كافٍ لحدوثها، والتأكيد على التغذية الراجعة الإيجابية، وجعل العملية محددة بدلاً من أن تكون غامضة، والاحتفاظ بمشاركة الطلبة في العملية، وتذكير الطلبة باستخدام مهاراتهم التعاونية في أثناء العملية، والإفصاح عن توقعات واضحة بخصوص الغرض من العملية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. حدد المقصود بكل من:
   - الاعتماد المتبادل الإيجابي.
   - التفاعل المباشر المشجع.
   - المساءلة الفردية.
   - المعالجة الجمعية.
2. ما معايير نجاح الاعتماد المتبادل الإيجابي؟
3. ماذا تحقق المعالجة الجمعية في حالة الأخذ بها؟

3. خطوات تنفيذ التعلم التعاوني

يرى ودمان وآخرون (Wedman, et. al. 1996) المشار إليهم في الحيلة (2001) أنه لا بد من توافر شرطين لتحقيق تحصيل مرتفع، يتمثل الشرط الأول في توافر الهدف الذي يجب أن يكون مهماً لأعضاء المجموعة. بينما يتمثل الشرط الثاني في توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة ولتحقيق تعلم تعاوني فعال لا بد من اتباع الخطوات الآتية:

- اختيار وحدة أو موضوع للدراسة، يمكن تعليمه للطلبة في فترة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المعلم عمل اختبار فيها.
- عمل ورقة منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.
- تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل وتحتوي على الحقائق، والمفاهيم، والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلبة.
- تقسيم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الإستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص كالتحصيل، ومجموعات الخبراء في بعض استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تتشكل المجموعات التعاونية من مجموعات أصلية

غير متجانسة تحصيلياً ترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية يشكلون مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية، حيث يدرسون الكتاب والمراجع الخارجية كالدوريات دراسة متأنية ومن ثم يقومون بنقل ما تعلموه إلى زملائهم.

- وبعد أن تكمل مجموعات الخبراء دراستها ووضع خططها، يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية، وعلى كل مجموعة ضمان أن كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات المتضمنة في جميع فصول الوحدة.
- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي، حيث أن كل طالب هو المسؤول شخصياً عن إنجازه، يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل فرد على حده، ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات
- حساب علامات المجموعات ثم تقديم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. بين كيف أن وضوح الهدف وتحديده يساعد على استمرار التعلم التعاوني؟
2. بين أهمية التقويم وموقعه في خطوات التعلم التعاوني.

4. العناصر الأساسية للتعلّم التعاوني

يلتبس التعلم التعاوني كثيراً مع تعليم المجموعة سوية التحصيل، إلا أن الأسلوبين لا يتشابهان إلا في حقيقة أن كليهما يتضمن عمل الطلبة في المجموعات. إن التعلم التعاوني أكثر من مجرد جلوس الطلبة جنباً إلى جنب (كما في الصف)، وهو أكثر من مجرد تعليم الطلبة الأكثر قدرة (تعليم الأقران) على التحصيل للطلبة الأقل قدرة، وهو بالتأكيد أكبر من عملية تعيين مشروع لمجموعة من الطلبة (مجموعة المشروع)، حيث ينجز الطالب المجد الطموح تعيينه بينما الآخرون ما يزالون يتعثرون في عملهم وطموحهم.

إن التعليم بالمجموعة سوية التحصيل يفرض بالتعريف أن تكون المجموعة متجانسة، بينما تكون المجموعة في التعلم التعاوني غير متجانسة في أغلب الأحيان. كما أن حجم هذه المجموعة يعتمد على قرار المعلم حول المجموعة الأكثر كفاية على إتمام المهمة

وإنجازها. ويتراوح حجم المجموعات في التعلم التعاوني في الغالب من عضوين إلى ستة أعضاء، أما المجموعات سوية التحصيل فإن عدد الطلبة القادرين على التعامل مع المادة التعليمية المقدمة يحدد حجم المجموعة، التي عادة ما يبرز في كل منها أحد الطلبة كقائد للمجموعة، أو تناط به مهمة تكوين المجموعة، في حين أن جميع الطلبة في التعلم التعاوني مسؤولون عن القيادة، لأن هدف التعلم التعاوني هو إتقان المجموعة للمهارات، أو الأساليب أو التعيينات، ومن هنا يعد كل فرد مسؤول عن المهارة الخاصة به من جهة، وعن إتقان المجموعة ككل الواجب المكلفة به، وأما في المجموعات سوية التحصيل، فإن الإتقان للمهارات، أو المحتوى هو الهدف، وتكون الجهود المبذولة لبلوغ هذا الإنجاز الفردي تنافسية في الغالب. وإذا ما تم تعلم أي من المهارات الاجتماعية في المجموعات سوية القدرة التحصيلية، فإن تعلم هذه المهارات يكون عرضياً، وليس الهدف الرئيس لهذه المجموعات، بل إن تعلمها يتم من خلال التجربة، والخطأ، أو نمذجة الدور، بينما يتم تعلم المهارات الاجتماعية في التعلم التعاوني مباشرة، يمارس من خلال تفاعل المجموعة، بمعنى أن المهارات الاجتماعية تشكل جانباً رئيساً في التعلم التعاوني.

أسئلة التقويم الذاتي

1. وازن بين مجموعة التعلم التعاوني وتعليم المجموعة سوية التحصيل.
2. وازن بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعتي تعليم الأقران والمشروع.

5. تشكيل مجموعات التعلم التعاوني

ينبغي أن يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، يتألف كل منها من طالبين إلى ستة طلاب. وسيعتمد حجم المجموعة على المهمة التعليمية. وينبغي أن يوجه الانتباه إلى تمثيل التباينات في الجنس، والعرق، والثقافة، ومستوى المهارة الأكاديمية، والإعاقات الجسمية، والعقلية في كل مجموعة. وكذلك يجب أن يؤخذ في الاعتبار قدرة الطلبة على العمل معاً بصورة فعالة. في حين أن بالإمكان تغيير المجموعات عند كل مهمة تعليمية جديدة، إلا أن إبقاء الطلبة في المجموعة نفسها لعدة أسابيع يوفر استمرارية في تطوير المهارات الاجتماعية، والمهارات التعاونية كما يوفر وقت المعلم في التنظيم. وينبغي أن يؤخذ

في الاعتبار الفرص المتاحة للطلبة للاختيار، أو المشاركة في اختيار المجموعات من وقت لآخر. وينصح المعلمون باستخدام مجموعات من طالبين أو ثلاثة في البداية. ثم يزاد حجم المجموعة، وتعقّد المهمة التعليمية عندما يعتاد الطلبة أسلوب التعلم التعاوني.

إن هدف التعلم التعاوني إتقان المجموعة المهارات، أو الأساليب، أو التعيينات. فكل فرد في المجموعة مسؤول عن إتقان المهارة الخاصة به من جهة، وإتقان المجموعة كلها المهارة من جهة أخرى.

وقد يرغب المعلم في إعادة ترتيب توزيع الطلبة على المقاعد، أو تجمعات المقاعد، أو أثاث الغرفة الصفية لتسهيل نشاط المجموعة ؛ فقد تستخدم حوامل الألواح أو اللوحات، والسبورات المحمولة، والشاشات، والحواجز المصنوعة لتقسيم الغرفة إلى مناطق عمل مميزة واضحة المعالم. وكذلك ينصح بتخصيص مكان آمن لخزن العمل غير المكتمل و أماكن لخزن المواد.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما دور عدد طلبة المجموعة في مجموعة التعلم التعاوني؟
2. استخلص أهم العوامل المؤثرة في تشكيل مجموعة التعلم التعاوني.

6. مهارات التعلم التعاوني

سيحتاج المعلم، على الأرجح، إلى تعليم دروس حول عملية المهارات التعاونية. فالعادات الاجتماعية، والمهارات الجماعية على حظ كبير من الأهمية، وقد تكون القواعد البسيطة الآتية ذات معنى في مساعدة الطلبة بصورة كبيرة :

- ادخل إلى المجموعات بسرعة وهدوء.
- ابق مع المجموعة، ولا تتجول فيها.
- لا ترفع صوتك، وعوّد الطلبة على خفض أصواتهم.
- شجع كل واحد في المجموعة على المشاركة.
- عوّد على احترام الدور.

- كن مستعدا للمشاركة في عملية التنظيف بعد الانتهاء من النشاط، وكذلك في تخزين المعدات.
- خاطب الطالب باسمه عند التحدث معه.
- انظر إلى المتكلم عندما يتكلم.
- لا تستخف بأعمال الآخرين، ولا تسمح بالاستخفاف بهم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. حدد مبررات كل مهارة من مهارات التعلم التعاوني.
2. ما دور العادات الاجتماعية في مهارات التعلم التعاوني؟

7. دور المعلم في التعلم التعاوني

للمعلم دوران رئيسان في التعلم التعاوني:

- أن يعمل باستمرار، وبثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية قيمة للطلبة.
- نمذجة التعلم التعاوني بالالتحاق بالمجموعة، أو المجموعات عند ظهور الحاجة.

يمكن تقديم هذه الاقتراحات للمعلمين المبتدئين في التعلم التعاوني :

- تأكد من ملاحظتك لحدود الوقت.
- قدّم إجراءات إتمام التعيين.
- قدّم المديح والدعم للطلبة، واخلق الحماسة لديهم.
- نشط المجموعة عندما تكون الدافعية منخفضة لديهم.
- لخص، واقترح.
- علّم الطلبة مهارات عملية التعلم التعاوني من خلال الدروس المباشرة والممارسة الجماعية المنظمة.

في ختام جلسات ممارسة التعلم التعاوني، قد يطلب المعلم من الطلبة التأمل في خبراتهم التعليمية مستخدمين مثل هذه الخطوات التمهيدية:

- كيف تساعد الأفراد في بلوغ المجموعة أهدافها؟
- ما السلوكات التي أعاقت المجموعة عن الوصول إلى هدفها؟
- ما الأعمال المختلفة التي ستقوم بها مجموعتك في المرة القادمة لتحسين عمل أفرادها مع بعضهم بعضاً؟

أسئلة التقويم الذاتي

1. استخلص دور المتعلم من دور المعلم في التعلم التعاوني.
2. على ماذا تشتمل الجلسة الختامية للتعلم التعاوني؟

8. تقويم التعلم التعاوني

ينبغي تقويم المجموعات كوحدات عاملة لا كأفراد يتنافسون للحصول على علامات أعلى أو على استحسان المعلم. إذ ينبغي تقويم الوحدة بناء على إتقان الطلبة المادة الدراسية وعلى قدرتهم في العمل معا. فقد تقترح المجموعة علامة قائمة على استبانة، أو على أساس إجماع المجموعة على مدى مساهمتها في إنجاز المهمة. وقد تشكل هذه البيانات جزءاً من تقويم العلامات أو كلها. وقد تتضمن معايير تعيين العلامة الآتي:

- هل المشروع كامل، ومضبوط ؟
- هل المشروع حديث جدا في معلوماته ؟
- هل أسهم كل عضو في المجموعة ؟
- هل دققت المجموعة بشكل دقيق الإملاء،والنحو،والترقيم ؟
- هل كان هذا المشروع جذابا وممتعا ؟
- هل هذا جهد جيد من المجموعة؟ وهل أعضاء المجموعة فخورون بالعمل المنجز؟

وقد يتضمن النموذج الآخر للتقويم تعيين المعلم علامة للمجموعة معتمدة على تقويم

المجموعة، وملاحظات المجموعة، أو جودة الإنتاج أو كليهما. وسيحصل كل عضو في المجموعة على العلامة نفسها.

ويمكن أن تكون العقود التي يبرمها المعلم مع الطلبة شكلا آخر من أشكال التقويم، إذ يوقع أعضاء المجموعة عقدا مع المعلم يوافقون فيه على العمل بصورة فردية في الأجزاء المخصصة لهم في مشروع المجموعة، أو الأجزاء المفوضة لمجموعة المشروع كله. ويقررون كمجموعة العلامة التي ينشدونها. ثم يكمل المعلم العلامة اعتمادا على تشاوره مع أعضاء المجموعة حول شروط عقدهم.

لوحظ وجود تحصيل أعلى، وتذكر متزايد للمعلومات، واستخدام أكبر لقدرات التفكير الناقد لدى المجموعات التي شاركت على نحو منتظم في التعلم التعاوني.

أسئلة التقويم الذاتي

1. "ينبغي تقويم المجموعات كوحدات عاملة". كيف؟
2. ما دور "العقد" في التعلم التعاوني؟

تدريبات

1. استخلص قائمة بالمبادئ التي يقوم عليها التعلم التعاوني.
2. استخلص قائمة بالعوامل التي قد تعيق التعلم التعاوني.

نشاطات

1. خطط لتعلم تعاوني مستفيداً من كل ما عرفت.
2. ما العوامل التي يمكن أن تشجع التعلم التعاوني في مدارسنا؟ وما العوامل المعيقة؟

8. طرائق تفريد التعليم

إن التعليم الذي يؤول إلى تعديل في سلوك الفرد أمر إلى تعزيز لهذا السلوك، أو عدولٍ عنه، أو اكتساب لسلوك جديد، لا يمكن إلا أن يكون فردياً ذاتياً، فحين تنشأ لدى المرء

حاجة تستطيع تحريك دوافعه لتحقيقها، نجده ينشط، ويتعلم، ويتغير، سعياً وراء تحقيق ما يهدف إليه، ومن هنا يكون التعلم نشاطاً يقوم به الفرد مستمداً حركته ووجهته من دافعية وحاجة لديه.

1. نشات حركة تفريد التعليم

في ضوء ذلك، تتجه التربية إلى إثارة دافعية المرء، نحو أهداف نبيلة نافعة بما يحقق التنمية، والتكامل لشخصيته، والإسهام النافع لخير مجتمعه، لتكون هذه الدافعية قوة دينامية وراء كل نشاط ذاتي يقوم به الفرد، لذا شهد النصف الثاني من هذا القرن، ظهور نظام جديد يُمكن للطلبة عن طريقه، أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم وفقاً لقدراتهم الخاصة، صحيح أن الطلبة يمرُّون في مراحل النمو والتطور نفسها من الوجهة السيكولوجية التطورية، إلا أن قدراتهم ومهاراتهم وميولهم تنمو وتتطور بمستويات مختلفة ومتفاوتة في المرحلة النمائية الواحدة، ويعود السبب في ذلك إلى الاختلاف والتفاوت في نوع المؤثرات البيئية التي يتعرضون لها ومقدارها، وإلى الاختلاف والتفاوت في طريقة استجابة كل منهم لتلك المؤثرات وسرعتها، وبالتالي، إلى مقدار التعلُّم الحاصل نتيجة ذلك كله، فبعضهم يتعلم أكثر، وبطريقة أسرع وأفضل عن طريق الإنصات، وبعضهم عن طريق المشاهدة، أو القراءة، أو طرح الأسئلة، وآخرون عن طريق العمل المباشر، والتعامل مع الأشياء المحسوسة، أو عن طريق البحث والتفكير والتأمل. وما دام الأمر كذلك، وحرصاً على تحقيق النمو المتكامل السوي للمتعلّم، كان لا بد من توفير فرص التعلُّم بحيث تتناسب وقدرات هذا المتعلم وطرائق التدريس التي تناسبه، ومع سرعته في الاستجابة لتعلم ما يخطط له (مرعي والحيلة، 1998).

إن تفريد التعليم تغيير منهجي، يهدف إلى الاهتمام بالفرد المتعلم، والتركيز عليه في عمليتي التعليم والتعلم، وتصميم برامج لمجموعات من الأفراد، بحيث يترك أمر تقدمهم إلى قدراتهم الفردية، وسرعتهم الذاتية، وهو يعني: تقديم تعليم يراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية، ويتطلب توفير سلسلة من الأهداف التعليمية السلوكية التي تتصل بهدف نهائي معين، واقتراح الأنشطة التعلمية التعليمية التي تساعد كل متعلم على بلوغ تلك الأهداف بالطريقة والسرعة والقدر الذي يناسبه، ويتطلب كذلك توفير المواد التعليمية

ومصادر التعلم التي يحتاجها المتعلم. لقد تعددت وتنوعت تعريفات تفريد التعليم من قبل العلماء والباحثين والمهتمين، ومن خلال تلك التعريفات استخلص (مرعي والحيلة، 1998) الآتي:

- تفريد التعليم اتجاه حديث في التعليم.
- يتوجه تفريد التعليم نحو الفرد، حيث يكون الفرد (المتعلم) محور العملية التعليمية التعلمية.
- يرتكز تفريد التعليم على التعلم الذاتي.
- يؤكد تفريد التعليم على إتقان التعلم.
- يعطي تفريد التعليم دوراً مهماً للمعلم.
- يأخذ تفريد التعليم بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، والفروق داخل المتعلم نفسه.

في ضوء ما تقدم، يمكننا تعريف تفريد التعليم بأنه "مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم، بحيث يندمج المتعلم بمهمات تعليمية تعلمية تتناسب وحاجاته، وقدراته الخاصة، ومستوياته المعرفية والعقلية، ويهدف إلى تطويع التعلم وتكييفه، وعرض المعلومات بشكليات مختلفة تتيح للمتعلم حرية اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث، خلفية المعرفة السابقة، وسرعة تعلمه، ونمط تعلمه، بهدف تحقيق الأهداف المرغوب فيها إلى درجة الإتقان وتحت إشراف محدود من المعلم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف نشأت حركة تفريد التعليم؟
2. ما أهم المبادئ النفسية التي تقوم عليها حركة تفريد التعليم؟
3. ما المبادئ النفسية التي اشتمل عليها تفريد التعليم؟

2. المبادئ العامة لتفريد التعليم

على الرغم من تنوع الأشكال التعليمية التي تتبع في تفريد التعليم، والمبادئ التي تقوم

عليها، وتبيان الخصائص التي ينفرد بها كل شكل منها بشكل يميزه عن غيره من الأشكال، فهناك بعض المبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها تفريد التعليم وهذه المبادئ هي (مرعي والحيلة، 1998):

- تسهل الأهداف التعلمية المحددة لعملية التعلم، وتزيد من إفادته.
- التعرف إلى الخبرة السابقة ضروري، لبناء خبرات تعلمية لاحقة.
- تحديد نقاط القوة لدى المتعلم، لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها، أمر يسهل التعلم
- إذا كان المتعلم نشطاً، فتعلمه يكون أكثر فعالية.
- التغذية الراجعة المتكررة ذات أثر في تثبيت التعلم.
- التغذية الراجعة الفورية ذات أثر كبير في فعالية التعلم.
- الإدارة الجيدة للظروف التعلمية التعليمية المحتملة، وتنظيم ترتيبات التعزيز للمتعلم، تؤدي إلى تعلم أكثر فعالية.
- كل متعلم له سرعة تعلم خاصة به وفقاً لقدراته الخاصة.
- إتقان التعلم السابق شرط ضروري للتعلم اللاحق.
- الاستعانة بمساعدين (مراقبين) للمعلم يسهل عملية التعلم.
- يختلف المتعلمون في طريقة تعلم المحتوى التعليمي حسب أنواع الوسائط التعليمية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. حاول تصنيف مبادئ تفريد التعليم العامة حسب أي معيار تشاء.
2. تتوجه جميع المبادئ العامة لتفريد التعليم نحو التعلم. فسر ذلك.

3. اشكال تفريد التعليم

أسفرت الأبحاث والجهود التربوية المنظمة عن ظهور أشكال مختلفة لتفريد التعليم، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات بين هذه الأشكال، إلا أنها تتفق على تحقيق تعليم يؤكد استقلالية المتعلم، وإيجابيته، ونشاطه، ويتناسب مع قدراته واحتياجاته، ومن هذه الأشكال ما يأتي:

التعليم المبرمج (Programmed Instruction)

التعليم المبرمج تطبيق لمبادئ نفسية ظهرت طبقاً لقواعد الطرق العلمية، وقد نشأ هذا الأسلوب من نظريات التعلم السلوكية التي رائدها "سكنر" والتي تفرض أن التعلم يحدث عندما يعزز استجابات الطلب منبه، أو موقف إثاري، أي أن التعلم يحدث عندما تقدم المادة التعليمية للمتعلم على شكل مثيرات تهيئ له الفرصة ليستجيب لها، ثم تعزز هذه الاستجابات.

هناك نوعان من التعليم المبرمج، يطلق على النوع الأول "البرمجة الخطية"، وفيها تقدم المادة التعليمية لجميع المتعلمين الذين يستخدمون التتابع ذاته في البرنامج، أي يتقدمون خطوة خطوة في دراسة البرنامج، ويجيبون عن الأسئلة ذاتها، ويختلفون في سرعة تعلمهم، ويطلق على الثاني "البرامج المتفرعة أو المتشعبة"، وفيها تقدم في نهاية كل إطار(Frame) مجموعة من البدائل المقترحة، يختار منها المتعلم الإجابة التي يعتقد أنها صحيحة وبحسب اختياره، وعندها يعلم إن كانت إجابته صحيحة أو خاطئة، فإذا كانت الإجابة صحيحة، يطلب منه دراسة إطار لاحق ومتقدم عن الإطار السابق في عرض المادة التعليمية، أما إذا كانت الإجابة خاطئة، فيتطلب منه في الغالب، دراسة إطار جديد علاجي، يبين له سبب الخطأ، ثم يرشده، بعد إتقان هذا الإطار، إلى دراسة إطار جديد لمتابعة دراسة البرنامج (مرعي والحيلة، 1998).

التعليم باستخدام الحاسوب (Computer Assisted Instruction)

ظهر التعليم بمساعدة الحاسوب على يد كل من "أتكنسون" (Atknison) و"يلسون" (Wilson)، و"سوبس" (Suppes)، وهو عبارة عن برامج في مجالات التعلم كافة، يمكن خلالها تقديم المعلومات، وتخزينها، مما يتيح الفرص أمام المتعلم ليكتشف بنفسه حلول مسألة من المسائل، أو التوصل إلى نتيجة من النتائج، وعلى الرغم من انتشار هذه البرامج انتشاراً كبيراً، إلا أن زيادة تكاليف إعدادها وإغفالها لعنصر التفاعل البشري، بين المعلم والمتعلم، كانا من أسباب التقليل من أهميتها كأسلوب من أساليب تفريد التعليم في البيئة العربية.

وتتعدد مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية منها (مرعي والحيلة، 1998):

- التمرين والممارسة :(Drill and Practics) يفترض هذا النوع من البرامج التعليمية، أن المفهوم، أو القاعدة أو الطريقة، قد تم تعليمها للمتعلم، وأن البرنامج التعليمي هذا، يقدم للمتعلم سلسلة من الأمثلة، من أجل زيادة براعته في استعمال تلك المهارة، والمفتاح هنا هو التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة.

- البرامج التعليمية البحتة :(Tutorial Programs) يقوم البرنامج التعليمي بتقديم المعلومات في وحدات صغيرة، ويتبع كل وحدة سؤال خاص عن تلك الوحدة، وبعد ذلك يقوم الحاسوب بتحليل استجابة المتعلم، ويوازنها بالإجابة الصحيحة التي وضعها مؤلف البرنامج التعليمي في داخل الحاسوب، وعلى ضوء هذا، فإن تغذية راجعة تعطى للمتعلم. والمؤلف المبدع هو الذي يقوم ببرمجة برنامجه التعليمي، بحيث يحتوي على فروع لبرامج تعليمية أخرى أكثر صعوبة، أو أقل صعوبة من ذلك البرنامج التعليمي، هنا يقوم مقام المعلم، فجميع التفاعلات تحدث ما بين المتعلم، والحاسوب، مما يجعل الحاسوب وسيلة جيدة للتعليم الذاتي.

- برامج اللعب :(Gaming Programs) من الممكن أن تكون برامج اللعب تعليمية أو لا تكون، حيث يعتمد هذا على كون المهارة المراد التدريب عليها ذات صلة بهدف تعلمي محدد، وتعد البرامج التعليمية، التي هي على شكل ألعاب، ذات دافعية قوية، ويمكن تطبيقها في مجال التدريب الإداري.

- برامج المحاكاة :(Simulation Programs) يجابه المتعلم في هذا النوع من إبرام موقفاً شبيهاً لما يواجه من مواقف في الحياة الحقيقة، فهي توفر للمتعلم تدريباً حقيقياً دون التعرض للأخطار، أو للأعباء المالية الباهظة التي يمكن أن يتعرض لها المتدرب، فيما لو قام بهذا التدريب على أرض الواقع.

- برامج حل المشكلات :(Problem Solving Programs) يوجد نوعان من هذه البرامج، النوع الأول: يتعلق بما يكتبه المتعلم نفسه، والآخر يتعلق بما هو مكتوب من قبل أشخاص آخرين، ومن أجل مساعدة المتعلم على حل المشكلات، يقوم المتعلم في النوع الأول، بتحديد المشكلة بصورة منطقية، ثم يقوم بعد ذلك بكتابة برنامج على الحاسوب، لحل تلك المشكلة، ووظيفة الحاسوب هنا، هي إجراء الحسابات، والمعالجات اللازمة، من

أجل تزويدنا بالحل الصحيح لهذه المشكلة، أما النوع الآخر من هذه البرامج: فإن الحاسوب يقوم بعمل حسابات بينما تكون وظيفة المتعلم هنا، معالجة واحد أو أكثر من المتغيرات، ففي مسالة حسابية متعلقة بالمثلثات، فإن الحاسوب يمكن أن يساعد المتعلم في تزويده بالعوامل، وما على المتعلم سوى الوصول إلى حل للمشكلة.

الفيديو المتفاعل (Interactive Video)

بالرغم من الفوائد الكثيرة للتعليم بمساعدة الحاسوب، إلا أن هناك بعض المواقف، والأوضاع التعليمية، يكون التعليم فيها بمساعدة الحاسوب غير كافٍ، أو غير مناسب، فمثلاً الحاسوب بشكل عام، غير قادر على تعليم بعض المشاهدات البصرية مثل، العمليات الجراحية، أو التدريب على الطيران، والتي تتطلب مشاهدات واقعية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الفيديو يقدم تعليماً واقعياً لا يمكن توافره عن طريق الحاسوب، وهكذا. نجد أن للفيديو التعليمي تأثيراً كبيراً في كثير من المواقف التعليمية، خسرها أمام التعليم بالحاسوب، ولكن الفيديو ليس من وسائل التفاعل، فهو لا يميز كفاية المتعلم وقدرته، ولا يسمح بتقديم التغذية الراجعة، أو التعزيز الفوري، كما هو الحال في الحاسوب التعليمي.

دمج الحاسوب والفيديو في تقنية حديثة في العقد الماضي، وأطلق عليها "الفيديو المتفاعل" وقد شملت عملية الدمج شريط الفيديو، والفيديو ذاته، ويعد الفيديو المتفاعل من أحدث أدوات التعلم الذاتي، وأهمها، حيث يوجد الفيديو المتفاعل بيئة تعلمية فردية، يستخدم فيها كل من الفيديو التعليمي والحاسوب. بحيث يعتبر أن من العوامل المساعدة في التعليم، إنه نظام يعمل على تقييم دروس تعليمية للمتعلمين، بعد أن يتم تسجيلها على شريط فيديو، ويكون جهاز الفيديو موصولاً بالحاسوب الذي يعمل على ضبط حركة الفيديو، وباستطاعة المتعلم، بالإضافة إلى مشاهدة الصور المصحوبة، القيام باستجابات فاعلة، يمكن أن تؤثر في سرعة تقديم الدرس التعليمي وتسلسله.

إن إحدى الفوائد المهمة، بالنسبة للفيديو المتفاعل، أنه يتطلب استجابة من المتعلم عن طريق لوحة المفاتيح، وبما أن هذا النظام يتطلب من المتعلم القيام باستجابة ما بين الحين والآخر، فإن الفيديو المتفاعل، يمكن أن يعمل على جذب انتباه المتعلم، ويحوز على اهتمامه إلى درجة قصوى، أكثر من شريط الفيديو وحده. إن هذا النظام يسمح للمتعلم بالاشتراك

بفاعلية فيما يقدمه الفيديو من دروس تعليمية تتناسب وقدرات المتعلم،ومستواه المعرفي. ومن الخصال الجيدة التي يتمتع بها الفيديو المتفاعل، قدرته على التشعب اعتماداً على استجابة المتعلم، ومن المعروف الحاسوب أن استطاعته التفرع، والوصول إلى فصل آخر، أو برنامج الفيديو؛ لتزويد المتعلم بدروس علاجية، بدلاً من العودة إلى المعلومات الأصلية، وقد يتفرع النظام إلى فصل آخر جديد في الفيديو؛ لتزويد المتعلم بمواد، ودروس تعليمية إضافية، وحين يتقن المتعلم الهدف، يمكن أن يتفرع إلى عنوان جديد، أو دروس علاجية أكثر تقدماً حول الموضوع ذاته، ويكون باستطاعة المتعلم اختيار ما يريد دراسته من قائمة تحتوي على عدد من العناوين.

يستخدم الفيديو المتفاعل في مجالات مختلفة، حيث يعد أداة تعلمية قيمة للأمور التي يجب إظهارها، وليس مجرد التحدث عنها، وهو فاعل بالنسبة للأشياء التي يصعب شرحها، والتحدث عنها بشكل جيد عن طريق المواد المطبوعة، فإذا كان المتعلم بحاجة إلى التفاعل مع الدروس المعطاة، فإن الفيديو المتفاعل يعد أساسياً ومهماً في هذه الناحية. ويمكن استعمال الفيديو المتفاعل في إجراء الاختبارات المدرسية، وغير المدرسية، ويمكن القول بأن جميع المواقف التعلمية التي تحتوي على تسلسل حركي، يمكن أن يستخدم فيها الفيديو المتفاعل لاختبار مدى إتقانها.

نظام الإشراف السمعي (Audio- Tutorial System)

بدأت فكرة نظام الإشراف السمعي في البحث عن خطة علاجية لمجموعة من الطلبة الذين لم يستطيعوا متابعة المحاضرات التي كان يلقيها مدرسهم، فأجرى تسجيلاً لمحاضراته على شريط؛ ليستفيد منها الطلبة الذين يشعرون باحتياجاتهم إلى مزيد من الفهم والدراية، وأجريت فيما بعد بعض التعديلات على هذا النمط بحيث أصبح بإمكان الدارس استخدام المقصورات المتوافرة في المكتبات، ومراكز مصادر التعلم التي تحتوي على تسجيلات للمادة المنوي تعلمها، بحيث تأخذ الدراسة شكل حوار ممتع، ومتسلسل ما بين المعلم والطالب، ويكون المدرس موجوداً في مكان قريب؛ لتقديم المساعدة التي يحتاج إليها الطالب.

إن أهم ما يميز هذا النظام، هو مجموعة من المعالم الرئيسة مثل: وجود حلقة دراسية

مستقلة، تنعقد في مركز مصادر التعلم، بحيث يترك للطالب حرية اختيار الوقت الذي يناسبه للتعلم، ويكون المركز مزوداً بالأجهزة التي قد يحتاج إليها المتعلمون كافة، من مواد سمعية وبصرية، ويتقدم الطالب في تعلمه بحسب سرعته وقدراته، وتعرض الأهداف على المتعلمين من خلال ورقة مكتوبة، ومثبتة على مداخل القاعة المخصصة للدراسة، وتوضع أنشطة الدراسة بشكل متسلسل، كي تبقى منسجمة ومتفاعلة مع مادة المنهج، ويوفر هذا الأسلوب مجالاً للتوزيع في النشاطات الدراسية.

وتعد الجلسات والندوات العامة من معالم هذا النمط، وتتم من خلال الالتقاء بمجموعات كبيرة من المتعلمين داخل المركز، وذلك للاستماع إلى محاضرة، أو مشاهدة فيلم، بالإضافة إلى الندوات والجلسات الصغيرة التي تقتصر على مجموعات يتراوح عدد أفرادها من 6-1٠ طلاب، حيث يلتقون المعلم في جلسة ذات هدف معين ومحدد، ويقوم الطلبة فيها بإلقاء محاضرة كل حسب الهدف الذي يسعى لتحقيقه في الجلسة، ويناقشه في ذلك زملاؤه الآخرون.

التعلم الموصوف للفرد (Individually Prescribed Instruction)

تبعاً لهذه البرامج، فقد صممت وحدات تحتوي على عدد من المواد التعليمية، وأنشطة التعليم والتعلم المتنوعة التي تناسب كل طالب على حدة، ولم يأت عام 1974 إلا وهذه البرامج منتشرة في أكثر من (250) مدرسة في ولاية فيلادلفيا، وقد صممت هذه البرامج، أول الأمر، للمرحلة الإبتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس في الرياضيات، والقراءة والعلوم، والخط، والهجاء، وتحدد الاختبارات القبلية المختلفة التي تطبق على الطلبة أول العام الدراسي، والوحدة المناسبة لكل منهم، ويستمر كل طالب في دراسة الوحدة تبعاً لإمكاناته، وسرعته الذاتية، وبعد الانتهاء من دراستها يتقدم لاختبار مرجعي المحك، يتحدد فيه السماح له بالانتقال إلى وحدة جديدة، أو يعيد دراسة الوحدة ذاتها حتى يتم إتقانها.

ومن أهم الملامح المميزة لهذه الطريقة، اعتمادها على ضرورة القياس التعليمي لمستوى المتعلم، لتحديد مستوى مهاراته، وخبراته قبل بدء التعلم، ثم يتم تصميم محتوى التعلم، وتتابعاته في ضوء نتائج القياس القبلي بشكل مناسب لخصائص المتعلم، ومستواه،

واهتماماته، ومن ثم فإن تحديد نتائج التعلم، وأهدافه يتم بصورة مشتركة بين المعلم والمتعلم.

نظام التعليم الشخصي (Personal System of Instruction)

تتميز هذه الطريقة عن غيرها من طرق التعلم الذاتي بصفات محددة، وهذه الصفات كما ذكرها "كيلر" (Keller) في ورقته عام 1968، "وداعاً أيها المعلم".

- تعتمد هذه الطريقة على مبدأ الإتقان، أي؛ يطلب من المتعلم إظهار إتقانه للوحدة، قبل الانتقال إلى وحدة جديدة، ويمكن التأكد من ذلك من خلال امتحان يتقدم له المتعلم مع نهاية كل وحدة تعلمية.
- تعتمد على سرعة المتعلم الذاتية.
- تعتمد على الكلمة المطبوعة، أي؛ أن الاتصال بين المعلم والمتعلم يتم من خلال النص المكتوب.
- تحتاج إلى أدلة تدريس.
- يشارك الطلبة المتفوقون في عملية التعليم كمراقبين.

تتطلب عملية إعداد برنامج دراسي خاص بنظام التعليم الشخصي وقتاً كافياً، ويعتمد نجاح هذا البرنامج على مدى الدقة، والموضوعية في إعداده، وتأتي مراحل الإعداد ضمن خمس خطوات، هي:

- تحديد الأهداف: أي؛ ما هو متوقع من المتعلم تحقيقه بعد الانتهاء من بناء وحدة ما.
- تحديد المحتوى: وضع إطار عام للمحتوى المنوي تعلمه.
- إعداد الدليل الدراسي للمتعلم.
- إعداد الاختبارات: بحيث تغطي الوحدات كافة، وبأشكال مختلفة بمعدل ثلاثة اختبارات متكافئة لنهاية كل وحدة تعلمية، بالإضافة إلى الاختبارات الذاتية التي تحويها كل وحدة تعلمية.
- تحديد المكان ووسائل التعلم: ليس المقصود المكان الذي سيجري التعلم فيه، ولكن مكان اللقاء أو تقديم الاختبار.

تعد خطة "كيلر"، أو نظام التعليم الشخصي، من الطرق التكنولوجية المتميزة ليس فقط لأنها تعتمد فلسفة الإتقان، بحيث لا يستطيع المتعلم أن ينتقل من وحدة إلى أخرى، قبل إتقان الوحدة السابقة (معيار محدد)، ولكن من حيث عملية الاتصال الشخصي المباشر ما بين الطالب من جهة، والمراقب أو المعلم من جهة أخرى. وتختلف هذه الطريقة عن طريقة التعليم الخصوصي المبرمج في أنها لا تدور حول مواد تعليمية ذات تصميم، وتنظيم، وبنية خاصة، فالتعليم هنا لا يتقيد بهذا الإطار. وتركز هذه الطريقة على تزويد الطلبة بالمكافآت، والتعزيزات التي يمكن أن يتقبلها جميع الطلبة والتي يمكن أن تكون على شكل علامات، أو شهادات، أو اهتمام شخصي، ورضى وقبول اجتماعي، وتعاطف وسلوك مختلف عن الآخرين.

الحقائب التعليمية Instructional Packages

تطورت عملية إنتاج الحقائب التعليمية، وتعددت مصادر إنتاجها خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأصبحت تشمل مراحل تعليمية متعددة، وقد أعد معهد البحوث الأمريكية في ولاية كاليفورنيا، حقائب تعليمية عرفت "بوحدات التعليم والتعلم"، وهذه الوحدات عبارة عن برامج للتعلم الذاتي، توجه نشاط المتعلم نحو أهداف سلوكية محددة، كما أنتجت مؤسسة كترنج، رزماً تعليمية كوحدات تعليمية من خلال مشروع معهد تطوير الأنشطة التربوية، وهي عبارة عن حقائب تعليمية، يقوم المعلمون بإعدادها بعد تلقي تدريب خاص، وتقويمها من قبل المعهد، قبل تعميمها على المدارس المشتركة في المشروع. كما أنتجت جامعة تكساس، وحدة نمطية (مُجمَّعاً) للتعلم الذاتي، وهذه عادة ما تكون قصيرة، حيث يمكن أن تخصص لدرس واحد، ويراها بعضهم لبنات بناء الحقائب التعليمية.

وتعرف الحقائب التعليمية على أنها: "نظام تعليمي متكامل، مصمم بطريقة منهجية منظمة، تساعد المتعلمين على التعلم الفعال، ويشمل مجموعة من المواد التعليمية المترابطة، ذات أهداف متعددة ومحددة، يستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه، وحسب سرعته الخاصة، وبتوجيه من المعلم أحياناً، أو من الدليل الملحق بها؛ ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان".

خصائص الحقائب التعليمية

أجمع العديد من الباحثين على أن الحقائب التعليمية تتميز بعدد من الخصائص لخصها (مرعي والحيلة، 1998) كما يأتي:

- برنامج تعليمي متكامل للتعلم الذاتي.
- تتمركز حول الأهداف: حيث تعد الأهداف من أهم ركائزها.
- تراعي الفروق الفردية: بحيث يمكن للمتعلم أن يبدأ وفق المفاهيم التي يتقنها.
- تتشعب فيها المسارات: فلكل متعلم أن يحدد المسار الذي يناسبه.
- تراعي السرعة الذاتية: فلكل متعلم سرعته الخاصة في التعلم.
- ذات أنشطة ووسائل متعددة: وهذا بالطبع سيزيد من اهتمام المتعلم ويلبي حاجاته.

أما مكونات الحقيبة التعليمية فهي:

- مقدمة عامة (نظرة شاملة)، تصف محتوى الحقيبة، والغرض منها، وأهميتها بالنسبة للمتعلم.
- أهداف تعليمية محددة وواضحة الصياغة، بحيث تضع المفاهيم، والمهارات، والقيم التي تعالجها الحقيبة بشكل أنماط سلوكية قابلة للقياس.
- نشاطات ومواد تعليمية متعددة، تتناسب مع خصائص المتعلم، وتساعده على تحقيق الأهداف.
- نشاطات إضافية واختيارية للتقويم والإثراء، أو العلاج لضعيفي التحصيل.
- أدوات قياس (اختبارات)، تساعد المتعلم على معرفة مدى تحقيقه للأهداف التعليمية (قبلية، وذاتية، وبعدية).
- دليل للمتعلم، يوضح له أسلوب دراسة البرنامج التعليمي، أو التدريس وقد يكون الدليل مسجلاً على شريط كاسيت سمعي، بالإضافة إلى الدليل التعليمي المطبوع.
- قائمة بالمصادر والمراجع التي يمكن للمتعلم الرجوع إليها.
- دليل المعلم يوضح كيفية إرشاد المتعلم نحو تحقيق الأهداف.

تشبه الحقائب التعليمية المجمعات التعليمية، من حيث أسلوب تصميمها، ومعالجتها لتحقيق الأهداف، والفرق بينهما قد يكون في مقدار المادة التعليمية، والزمن اللازم لدراستها، وعليه، فالحقيبة تتناول فكرة رئيسة كبيرة تتضمن عدة أفكار ثانوية، في حين يتناول المجمع فكرة ثانوية واحدة بسيطة، أو أكثر، وقد يأخذ المجمع التعليمي عدة أشكال، يتراوح حجمها من صفحة واحدة إلى حقيبة تعليمية متكاملة، يتراوح حجمها من خمس صفحات إلى خمسين.

المجمعات التعليمية Modular Instruction

إن الفلسفة الكامنة وراء المجمعات التعليمية مبنية، على الحقيقة المتعارف عليها: وهي أن كل طالب فرد فريد في خلفيته وسرعته في التعلم، وعاداته وأساليبه التعليمية، وما دام الطالب كذلك، فلا بد أن يعمل على تنمية نفسه، وتطويرها إلى الحد الذي تسمح به قدراته، ويحصل بالتالي على تحقيق ذاته، وقد أخذ المجمع التعليمي عدة تسميات في اللغة الإنجليزية منها: Modularized Instruction, Modular Instruction, Modular Approach، ولعل أول من ابتكر المجمعات التعليمية فلانجان (Flangan) في أوائل الستينات من القرن العشرين.

ويذكر (مرعي والحيلة، 1998) أن المجمع التعليمي وحدة من المادة التعليمية كدرس أو مساق مصغر، أو المنهاج بكامله، وهو يرتكز عملياً على زيادة مشاركة وتفاعل الطالب الذي يأخذ شكل الخبرات التعليمية، ويتضمن نشاطات تعليمية متنوعة، تمكن الطالب من تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية إلى درجة الإتقان، حسب خطة منظمة.

وتتصف المجمعات التعليمية، بعدة صفات أهمها:

- التركيز على الأهداف ثم المناشط.
- التوجه الشخصي للدارس.
- التقويم النسبي.
- الأبدال التعليمية المختلفة.
- القابلية للتطوير.

يتكون المجمع التعليمي من الآتي (مرعي والحيلة، 1998):

- الاختبار القبلي.
- النظرة الشاملة.
- الأهداف التعلمية التعليمية.
- الوحدة التعليمية: وتتكون الوحدة التعليمية من:

أ. الأهداف السلوكية.

ب. الأنشطة التعليمية.

جـ. الأسئلة والتمارين التقويمية.

د. الإختبار الذاتي للوحدة التعليمية.

هـ. الإختبار البعدي.

هناك بعض المجمعات التي ترفق معها نشاطات إثرائية علاجية، وذلك للطلبة الأقوياء، وللطلبة الضعفاء، ويفضل بعض التربويين وضع اختبار مدخلي قبل بناء المجمع التعليمي، وذلك لتقدير حاجات المتعلمين، ومعلوماتهم القبلية، من أجل تنظيم المجمع التعليمي وبنائه. بناءً على ما تظهره نتائج الاختبارات.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ميز بين نوعي التعليم المبرمج: الخطي والمتشعب.
2. ما محاذير استخدام شكل تفريد التعليم المسمى بالتعليم باستخدام الحاسوب؟
3. هناك عدد من الأشكال للتعليم بالحاسوب، أذكر هذه الأشكال وأهم خاصية فيه.
4. ما جوانب القصور في التعليم بالحاسوب؟ وكيف اقترح التغلب عليها؟
5. ما مزايا استخدام الفيديو المتفاعل؟
6. صف كيف يتم نظام الإشراف السمعي.
7. كيف يتم التعلم الموصوف للفرد؟
8. كيف يتم التعلم في نظام التعليم الشخصي؟

9. بم يتميز نظام التعليم الشخصي عن غيره من النظم أو الطرق؟
10. مم يتكون كل من الحقيبة التعليمية والمجمع التعليمي؟
11. قارن بين الحقائب والمجمعات التعليمية.

تدريبات

1. بين كيف يمكن أن يتحقق كل مبادئ من مبدأ تفريد التعليم العامة.
2. اعمل جدولاً لأشكال تفريد التعليم توضح فيه: كيفية التعلم فيه، ومزاياه، ومحاذيره.

نشاطات

1. أذكر أهم ميزة لكل شكل من أشكال تفريد التعليم.
2. اختر أهم شكل من أشكال تفريد التعليم. ثم علل اختيارك، ثم قم بوضع خطوات لتنفيذه.

9. تقنيات التعلم الزمري

معظم الأعمال التعليمية الصفية التقليدية فردية، معلم يشرح ويسأل ويعمل وطلبة ينصتون ويجيبون ويشاهدون، ويمكن تحويل التعلم الفردي هذا إلى تعلم زمري من خلال استخدام التقنيات التعلمية الآتية (مرعي وآخرون، 1993):

1. أشكال تقنيات التعلم الزمري

الحلقة الدراسية Seminar

يطلب المعلم في هذه التقنية من طلابه قراءة مادة معينة سلفاً في البيت، وتحديد القضايا التي تتطلب إيضاحاً، أو تفسيراً، أو نقاشاً، ويعمد المعلم لإدارة دفة النقاش في الحصة، ولا يلتزم بتغطية جميع المادة بل يتناول الأفكار الرئيسية والقضايا الكلية، ويمكن للمعلم أن يعلم الطلبة سلفاً كيف سيدير النقاش، وفي حالة عدم وجود مادة مطبوعة موزعة سلفاً، أو عدم وجود كتاب بين أيدي الطلبة، فعلى المعلم أن يحدد المشكلة موضوع

النقاش سلفاً أو اكتشاف أبعادها ومناقشة طرق البحث كلها، وإجراء البحوث ومناقشة نتائج البحوث، والوصول إلى النتائج في ضوء تلك البحوث.

هيئة الثقات Brains Trust

يختار المعلم عدداً محدوداً من الطلاب، ليكونوا في الحصة القادمة هيئة ثقات وعليهم دراسة المادة دراسة جيدة، والرجوع إلى المراجع، لتسهل عليهم الإجابة عن كل الأسئلة التي سيطرحها عليهم زملاؤهم. أما بقية الطلبة فعليهم قراءة المادة وإعداد الأسئلة حولها، ويمكن أن تكون هيئة الثقات من غير الطلاب، من الخبراء والمختصين والضيوف.

المنتدى Symposium

يختار المعلم عدداً محدوداً من الطلاب، ويقوم كل واحد بالحديث عن قضية محددة خلال بضع دقائق، يناقش الطلبة زملاءهم المتحدثين بعد حديث كل منهم أو بعد حديثهم جميعاً.

الندوة Panel

يختار المعلم عدداً محدوداً من الطلاب، ليقوم أعضاؤه بمناقشة قضية فيما بينهم أمام زملائهم، وقد لا تتاح الفرصة لبقية الطلبة بتوجيه الأسئلة لأصحاب الندوة، وقد تتاح لهم الفرصة، وعلى أصحاب الندوة الاستعداد جيداً أو تحضير أنفسهم والرجوع إلى المراجع، ويمكن تعديل الندوة باختيار ممثلين عن الطلبة المستمعين ليوجهوا الأسئلة لأصحاب الندوة.

كل هذا عن الندوة التعليمية، وهناك ندوة يشارك فيها الكبار، ويسهم المشاركون في المشغل بقسط أكبر في إدارة شؤون الاجتماع، ووضع الخطط والبرامج اللازمة لموضوع المشغل التعليمي، ويغلب أن يقسم أعضاء المشغل إلى لجان فرعية، تكلف بموضوع محدد تعرضه في اجتماع عام للجان المختلفة، وتعرض كل لجنة فرعية خلاصة عملها، ويجري النقاش حوله، وإقرار المناسب منه في الجلسات الأخيرة من المشغل التعليمي، ويصدر عن المشغل تقرير إجمالي يبين خلاصة الإجراءات، والاتجاهات، والمشاريع، والتوصيات المقترحة.

النقاش الزمري Group Discussion

يقسم المعلم الطلبة إلى عدد من المجموعات، وتقوم كل مجموعة بالكتابة، والتدارس،

والنقاش، والتقرير عن قضية من القضايا واقتراح التوصيات، وتقرأ توصيات كل مجموعة ثم تناقش، أو تقرأ جميع توصيات اللجان ثم النقاش في النهاية. ومن الضروري أن تختار كل لجنة مقرراً لها، لتنظيم النقاش ولتسجيل التوصيات وقراءة أسئلة الطلاب والرد عليها.

المشغل او الورشة Work Shop

يقوم الطلبة في المشغل بتحضير نماذج أو إعداد أشياء، وقد ينتهي المشغل بعرض ما أنتجه الطلبة، ومن شروط نجاح المشغل، اقتران النظرية فيه بالتطبيق والممارسة.

المناظرة Debate

تطرح في هذه التقنية حجج تمثل وجهتي نظر، بصدد قضية أو مسألة معينة قابلة للنقاش، ومن شروط نجاح المناظرة قيادة المعلم لها بمهارة مع عدم التدخل وفرض وجهات نظره.

تمثيل الأدوار Role Plying

وهو تقنية يتاح للطلبة فيها أن يمثلوا مواقف يواجهونها في الحياة، ويتبع التمثيل النقاش من الطلاب، لتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف في السلوك الذي تم تمثيله.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ماذا نقصد بكل من: المناظرة، والندوة، والمنتدى؟
2. ما أكثر تقنية عرض زمرية تراها مناسبة لك ولطلابك؟ علل اختيارك.
3. للمشغل أو الورشة مفهومان. ما هما؟

2. شروط تقنيات التعليم الزمري

لا يكون التعلم فعالاً في تقنيات التعلم الزمري، إلا بتحقيق عدد من الشروط مثل: استخدام أكثر من تقنية في الحصة الواحدة، والتخطيط الدقيق للحصة مع تحديد دور كل طالب من المساهمين في الجماعة، أو المشاركين معهم، وتوجيه جميع التوجهات والتعليمات للطلبة مكتوبة، وتحديد الأوقات والتقيد بها ما أمكن، وتوفير الجو المناسب القائم على الثقة بالآخرين، وقصر دور المعلم على دور المنظم للتعلم الميسر له، وأخيراً الوقوف على آراء الطلبة حول تقنية ما تم استخدامها، لتحقيق الأهداف المرجوة منها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف يمكن استخدام أكثر من تقنية عرض زمري في الحصة الواحدة؟
2. لماذا يجب أن تكون جميع التعليمات المعطاة للطلبة في تقنيات العرض الزمري مكتوبة؟

تدريبات

1. أي شكل من التقنيات ترى أنه يناسبك؟
2. قيم استخدامك واستخدام المعلمين لهذه التقنيات.

نشاطات

1. على المعلم الذي يخطط وينفذ تقنيات العرض الزمري، أن يمتلك عدداً من الكفايات أو المقدرات الخاصة. أذكر بعض هذه الكفايات.
2. قم بتجريب كل تقنية من تقنيات التعلم الزمري، واكتب تقريراً عن ذلك.
3. اختر موضوعاً من الموضوعات التي تعلمها ثم قم بتحضير مذكرة لتعليمه مستخدماً أكبر عدد ممكن من تقنيات العرض الزمري.

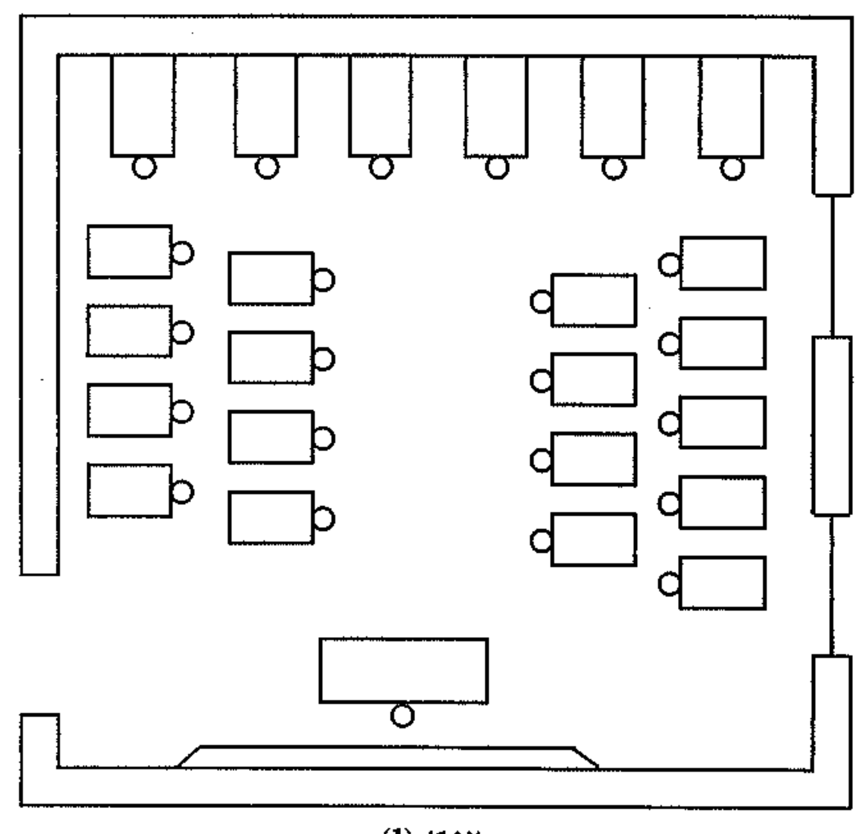
10. تنظيم جلسات الطلبة في المواقف التعليمية التعلمية الصفية [1]

يؤثر توزيع الطلبة وتنظيمهم استعداداً لتنظيم تعلمهم في ضوء عناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام، بدرجة كبيرة في إدارة الصف وتنظيمه، فإذا كان التنظيم مناسباً لطبيعة الطلبة وحاجاتهم النفسية، وطبيعة الموضوع الدراسي، والغرفة الدراسية، وعناصر الموقف التعليمي التعلمي في الصف كنظام، يستطيع عندئذ إدارة عملية التربية الصفية بكثير من الضبط والسهولة واليسر.

ويمكن للمعلم بالتنظيم المناسب لطلابه، التغلب على ظاهرة سلبية تسود صفوفنا الدراسية وهي ارتفاع كثافة المتعلمين أو ازدحامهم العددي في الغرفة حيث ينتج غالباً عن هذا الازدحام الازدياد في حوادث الاستفزاز، وتعدى أفراد الطلبة بعضهم على بعض، كما ينقص بشكل ملحوظ تفاعلهم معاً.

(1) اقتبست هذه الأساليب التنظيمية من كتاب التربية العلمية الميدانية، تأليف احمد زياد حمدان مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984، ص ص 334 - 346.

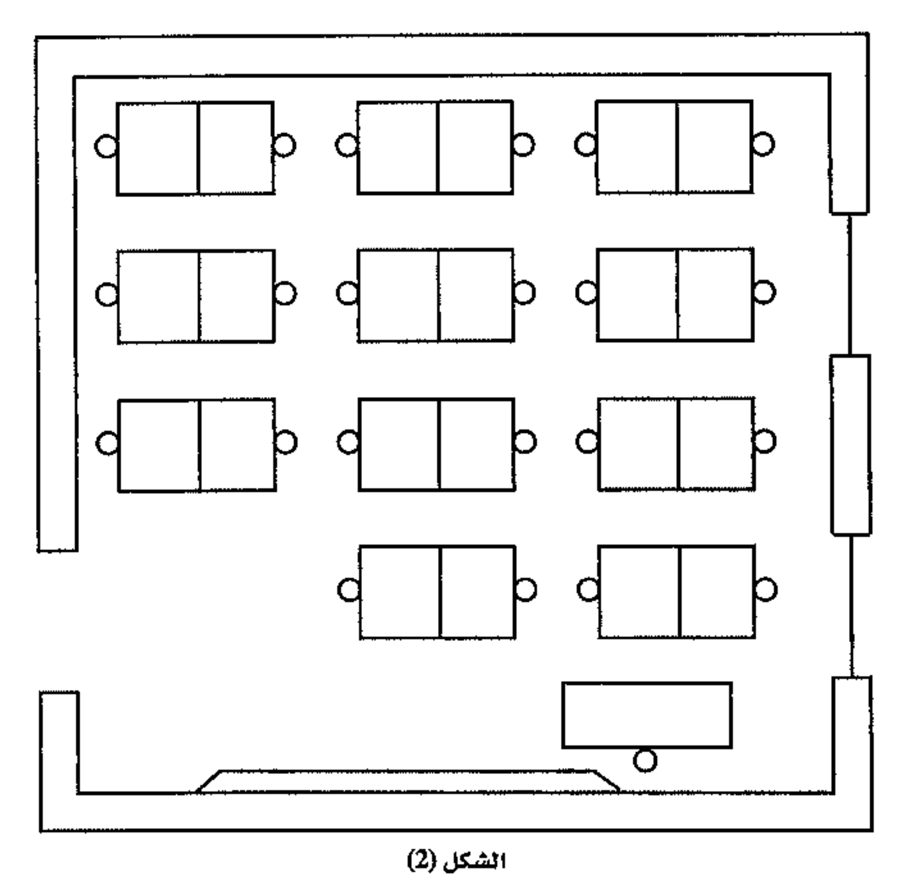
وفيما يلي عدد متنوع من النماذج أو الأساليب التنظيمية لأفراد الطلبة في الصف، يشتمل كل منها على عدد من الخصائص أو السمات.



الشكل (1)
تنظيم الطلبة للتعليم الفردي المستقل

التوضيحات:

1. المعلم كمشرف وموجه متنقل.
2. الطلبة يعلمون فردياً حسب سرعاتهم وقدراتهم.
3. إمكانية اختبار الطلبة في مادة دراسية.
4. إمكانية التوجيه الجماعي عند الحاجة.
5. إمكانية الاستجابة البناءة والفورية لكل طالب، حسب حاجته ورغبته في التعلم.

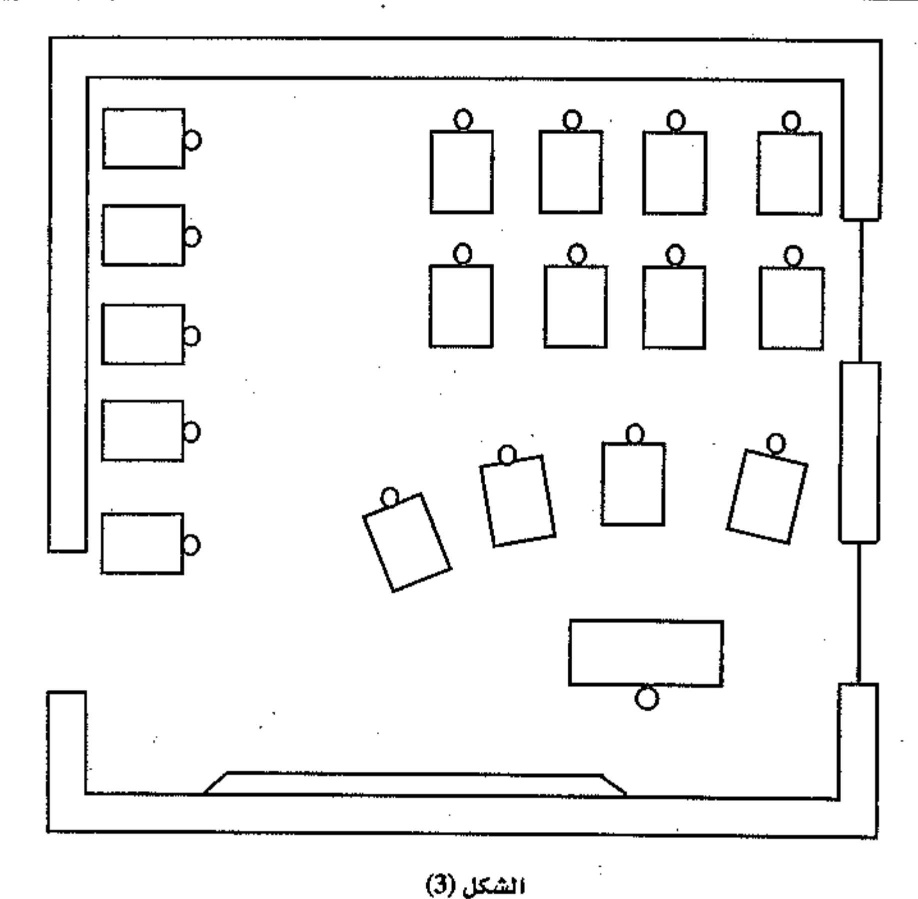


الشكل (2)

تنظيم الطلبة للتعليم الخاص

التوضيحات:

1. المعلم كموجّه متنقل.
2. طالب يعلّم آخر.
3. طالبان يقومان بلعبة أحجية تربوية، أو نشاط منهجي.
4. المساعدة في انضباط الصف من خلال إقران طالب بآخر.
5. إمكانية تفريد التعليم من خلال جميع القدرات معاً.
6. إمكانية التوجيه وإعطاء التعليمات الجماعية.

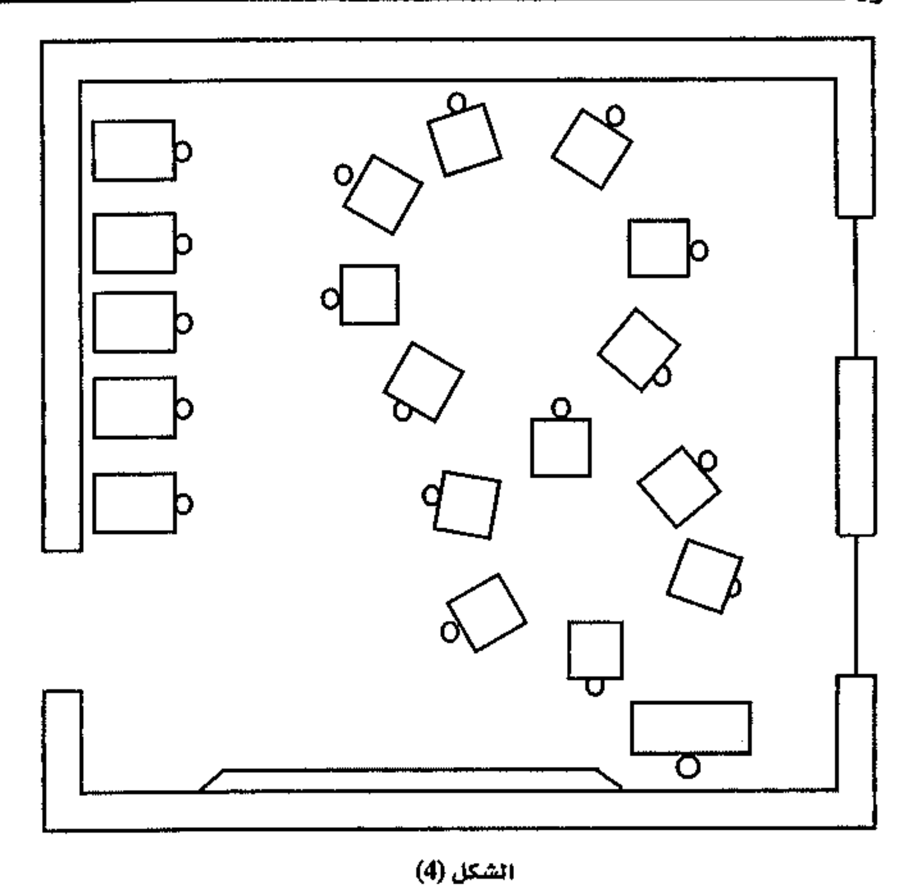


الشكل (3)

تنظيم الطلبة للتعليم الفردي وشبه الجماعي المباشر

التوضيحات:

1. طلبة يتعلمون مباشرة من المعلم.
2. طلبة يتعلمون فردياً، أو بشكل مستقل، حسب رغباتهم وقدراتهم.
3. طلبة يقومون بتمارين تطبيقية فردية أو موحدة.
4. إمكانية التنويع البناء لأساليب وأنشطة التعليم.
5. إمكانية التوجيه وإعطاء التعليمات الجماعية عند الحاجة.

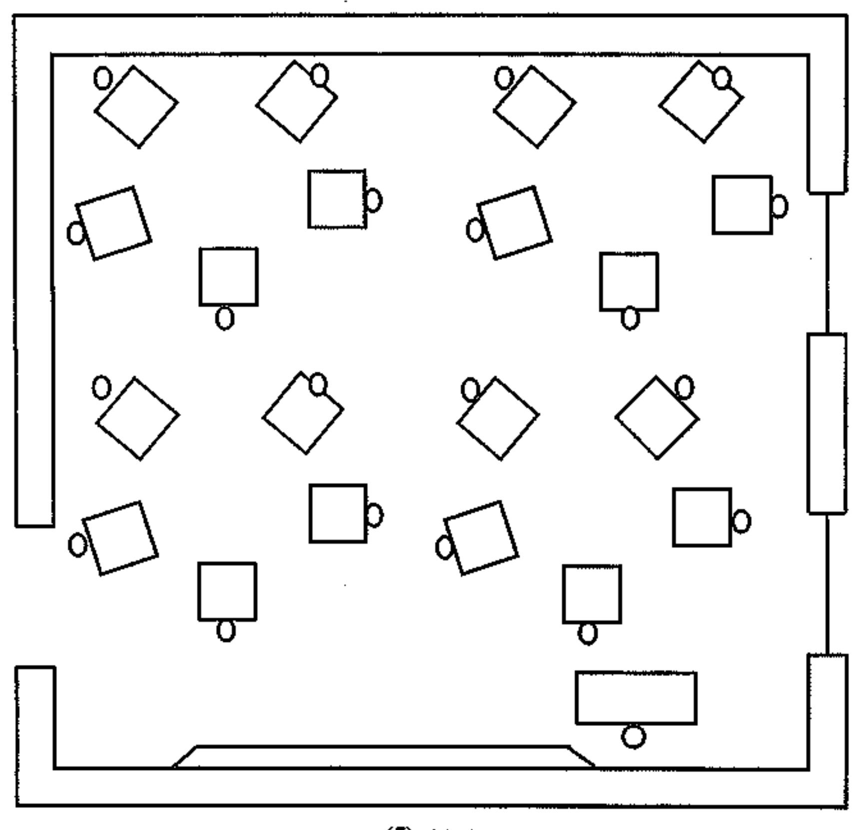


الشكل (4)

تنظيم الطلبة للتعليم الفردي ونقاش المجموعات الصغيرة

التوضيحات:

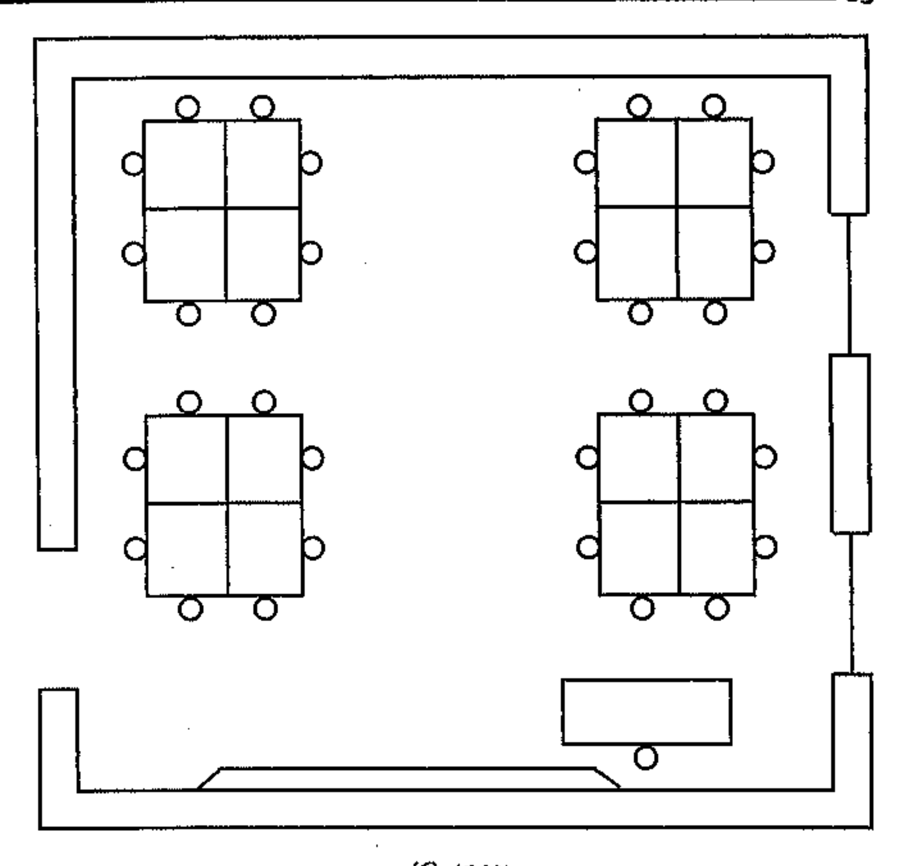
1. المعلم كملاحظ وموجّه ومرجع، أو مرشد ثابت أو متنقل.
2. طلبة يتعلمون بنقاش المجموعات حسب رغباتهم.
3. طلبة يتعلمون فردياً، أو بشكل مستقل، حسب رغباتهم وقدراتهم.
4. إمكانية التوجيه وإعطاء التعليمات الجماعية عند الحاجة.
5. التنويع البناء لأساليب وأنشطة التعلّم والتعليم.



الشكل (5)
تنظيم الطلبة لنقاش المجموعات الصغيرة

التوضيحات:

1. المعلم كمتابع وموجّه متنقل.
2. تجميع الطلبة حسب قدراتهم ورغباتهم وبما يتفق وأهداف التعليم.
3. عدد الطلبة الأقصى لكل مجموعة هو 13 طالباً.
4. طبيعة موضوع أو مشكلة النقاش شفوية غالباً.
5. إمكانية تنمية الميول الإيجابية لدى الطلبة نحو المعلم والمادة، وبعضهم البعض.
6. إمكانية التوجيه والاتصال المباشر بين المعلم وقادة المجموعات.

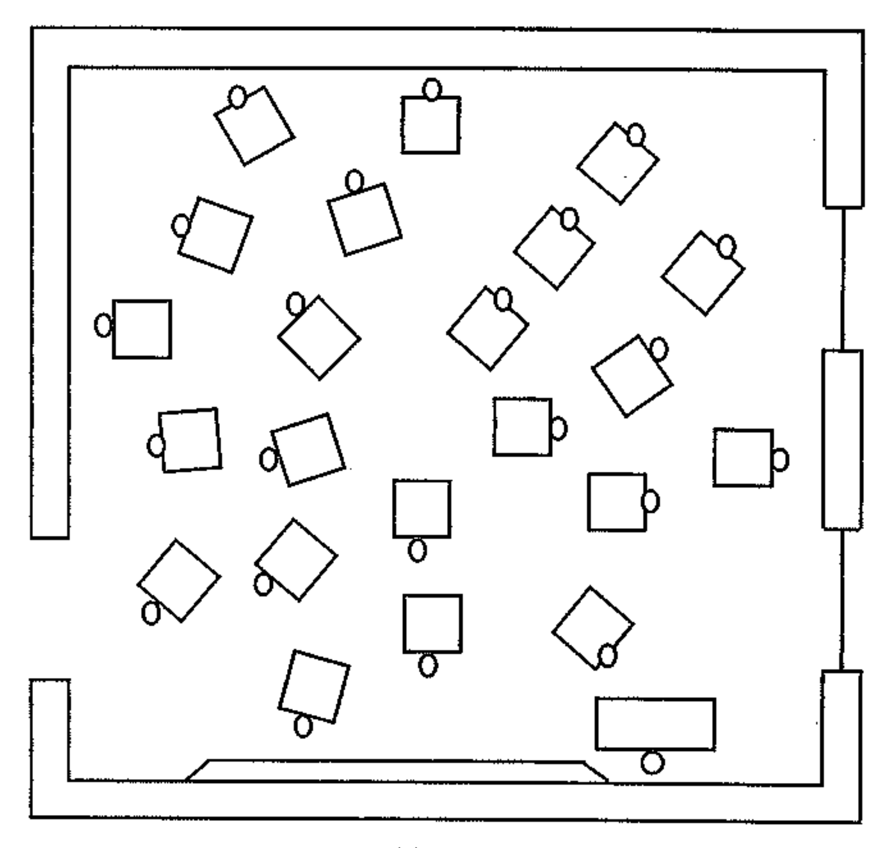


الشكل (6)

تنظيم الطلبة على شكل مجموعات للقيام بمهمة

التوضيحات:

1. المعلم كموجّه ومتابع متنقل.
2. تجميع الطلبة حسب رغباتهم وقدراتهم، ومما يتفق وطبيعة المهمة وأهداف التعليم.
3. قيام الطلبة بحل تمرين أو مسألة أو كتابة تقرير جماعي.
4. دعوة الطلبة لرسم أو تسجيل سمعي أو الاستماع إليه جماعياً.
5. مشاهدة الطلبة لمجموعة من الصور الثابتة.
6. إمكانية التوجيه والتعليم الجماعي للصف عند الحاجة.
7. العدد الأقصى البناء لكل مجموعة هو ستة.

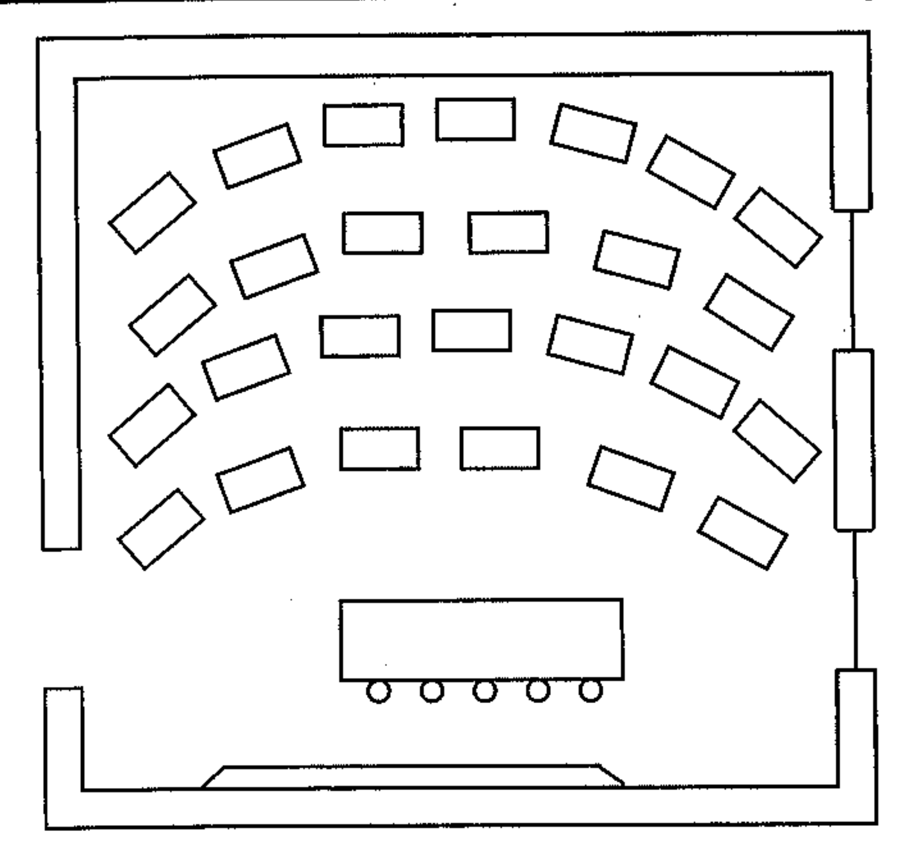


الشكل (7)

تنظيم الطلبة لنقاش المجموعات الدائرية المتداخلة

التوضيحات:

1. المعلم كملاحظ فقط.
2. توزيع الطلبة على المجموعات الدائرية حسب قدراتها متفوقة، ومتوسطة، ومتدنية.
3. استعمال هذا الأسلوب عند ظهور موضوع أكاديمي أو اجتماعي هام يجب على مجموع الطلبة المشاركة في مناقشة والالتزام في حلوله.
4. استعمال هذا الأسلوب عند توافر قلة من أفراد الصف فقط ذات كفاية وخبرة في موضوع النقاش.
5. تطبيق هذا الأسلوب يتم بالشكل التالي: قيام المجموعة المركزية بالنقاش، استماع ومشاركة المجموعة الثانية، استماع المجموعة الخارجية ومشاركتها عند اللزوم.

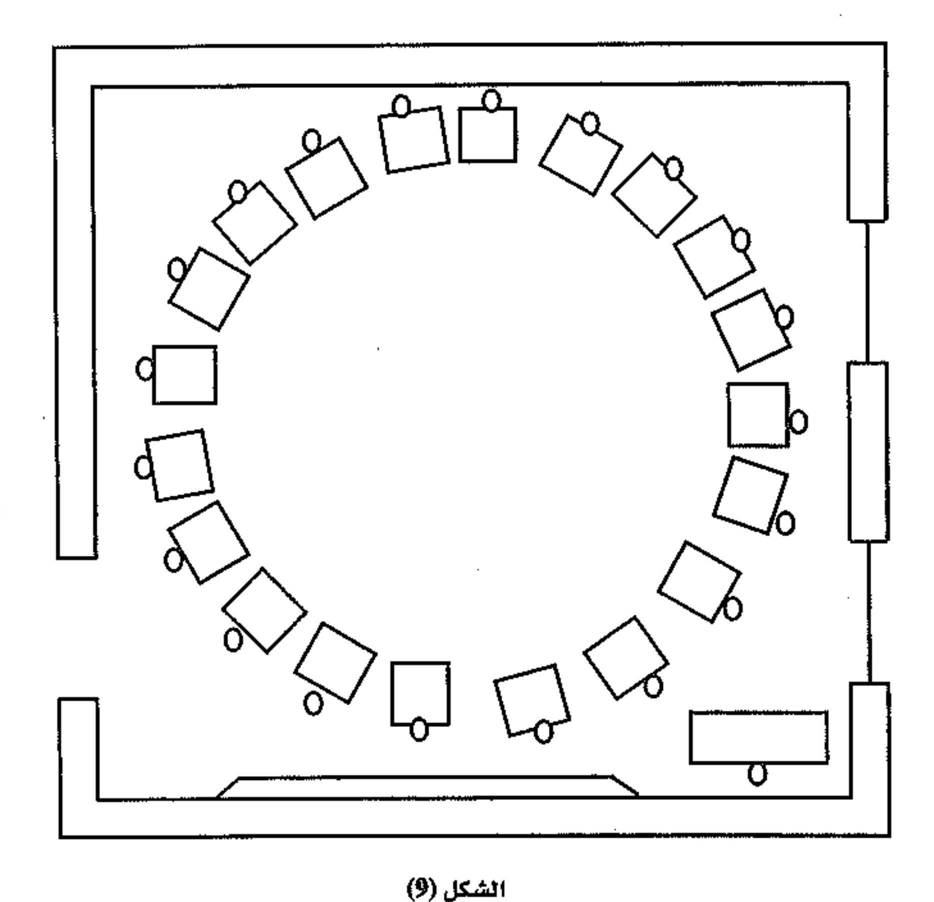


الشكل (8)

تنظيم الطلبة لنقاش الخبراء

التوضيحات:

1. المعلم كملاحظ فقط.
2. استعمال هذا الأسلوب عند ظهور موضوع هام وتوافر قلة فقط من أفراد الصف أو خارجه ذات دراية به.
3. طلبة مستمعون أولاً، ثم مشاركون في النقاش من خلال توجيه الأسئلة للخبراء ثانياً.
4. إمكانية التعليم والتقييم الجماعي وعرض الأفلام والوسائل التعليمية الأخرى من خلال هذا الأسلوب.

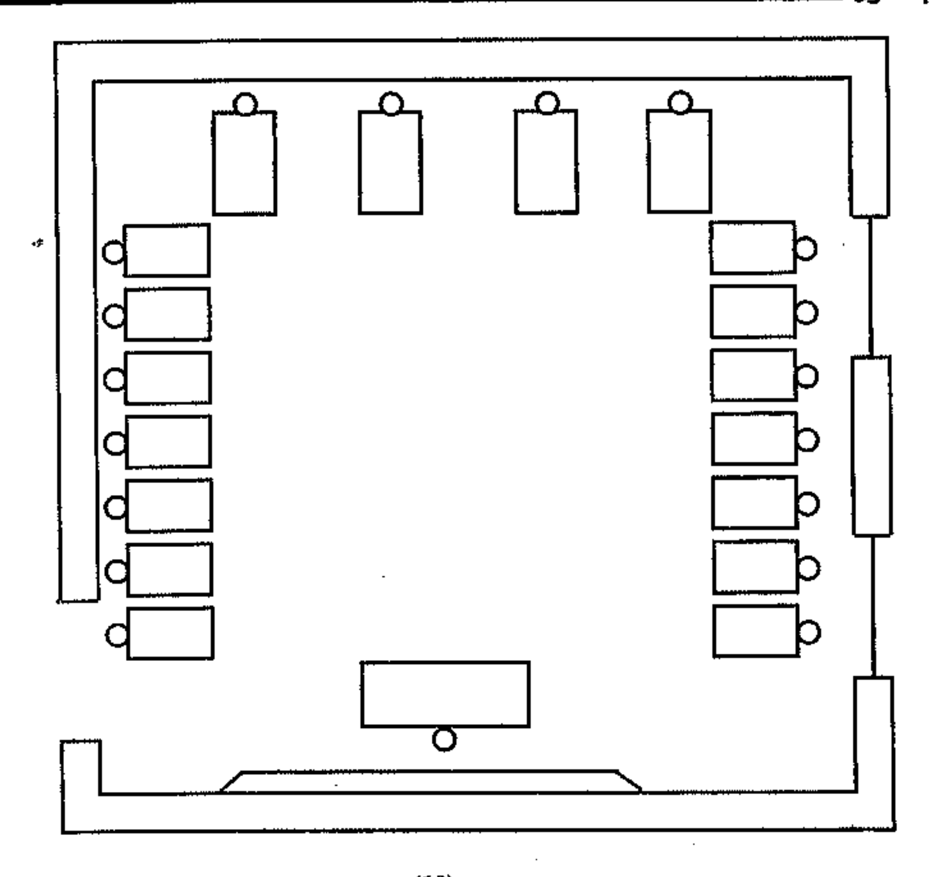


الشكل (9)

تنظيم الطلبة للمناقشة الجماعية الدائرية الموجهة من المعلم

التوضيحات:

1. المعلم كموجه مباشر للنقاش.
2. عدد الطلبة الأقصى البناء هو عشرون.
3. إمكانية التعليم والتقييم الشفوي غير الرسمي من المعلم.
4. مآخذه: عدم إمكانية اشتراك جميع الصف في النقاش، وتسرب البعض فكرياً أو انزوائهم جانباً، تفاعل غير كامل لأفراد الصف، وإمكانية إنتاج ميول سلبية وعدم ارتياح نفسي لوجود المعلم.

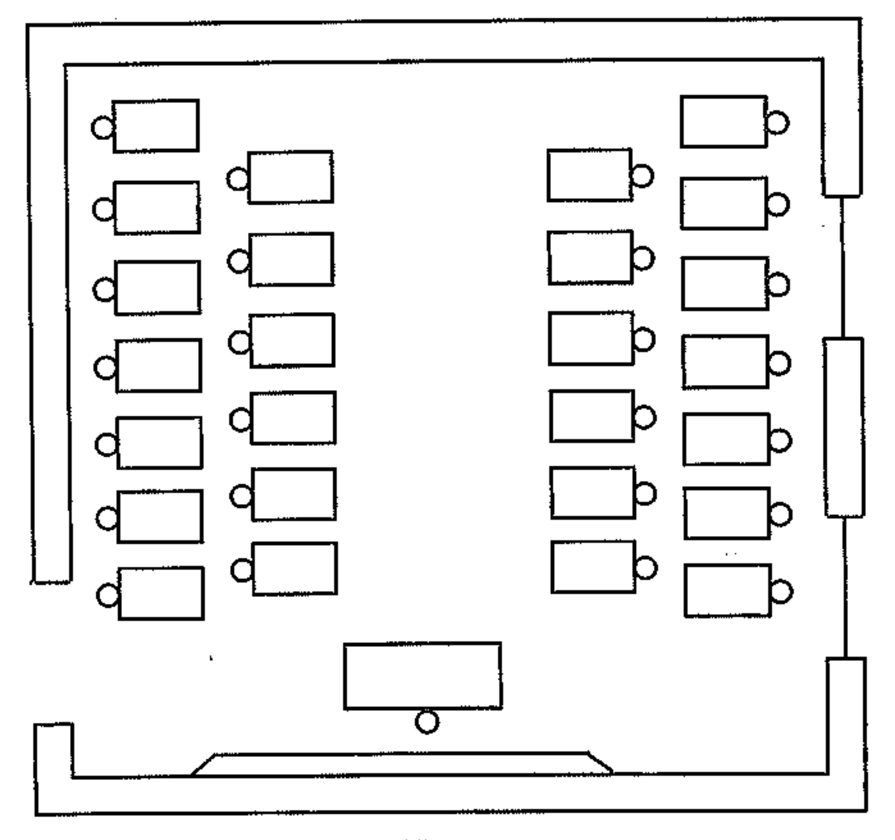


الشكل (10)

تنظيم الطلبة على شكل حذوة فرس للمناقشة الجماعية الموجهة من المعلم

التوضيحات:

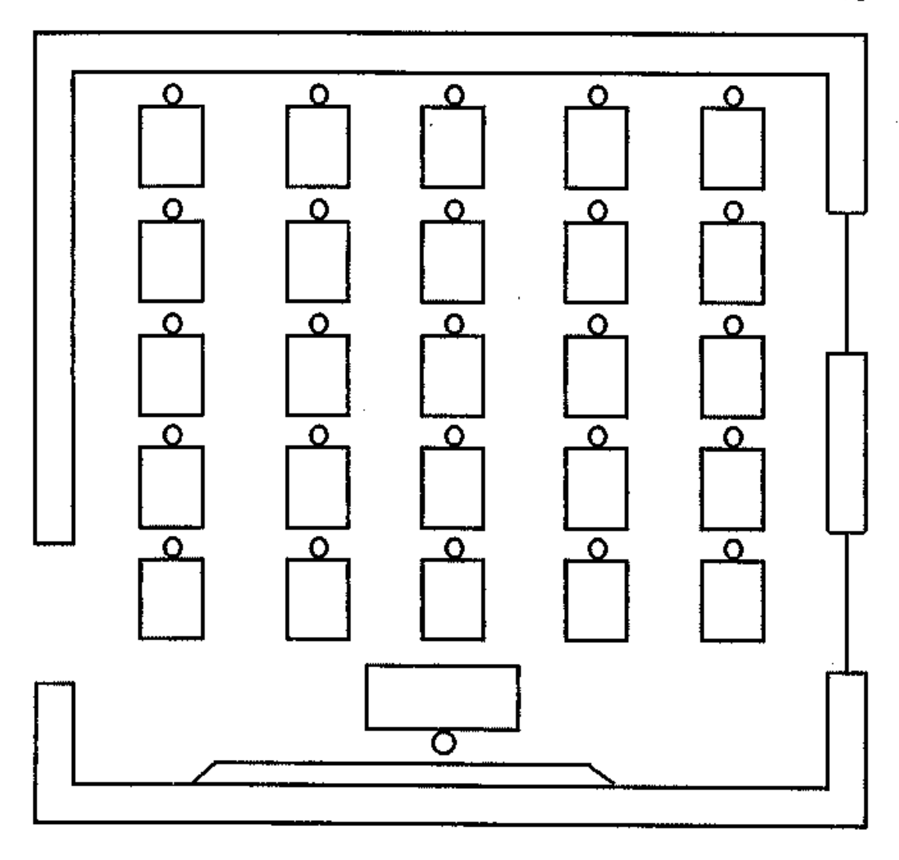
1. المعلم كموجه ومنسّق للنقاش.
2. قيام قادة المجموعات الفرعية بأعمال التنسيق والتلخيص، بشكل غير مباشر في الغالب وكلما لزم.
3. إمكانية التعليم والتقييم المباشر من المعلم.
4. إمكانية استعمال الوسائل التعليمية المختلفة دون صعوبات أو عوائق.
5. مآخذه: قد تكون نفسها للتنظيم السابق.



الشكل (11)
تنظيم الطلبة لمباراة صفية

التوضيحات:

1. لجنة التسجيل والتنسيق والحكم المكونة من المعلم وطالبين، أو من الطلبة أنفسهم هي الموجهّة لعمليتي التعلم والتعليم.
2. وجوب مراعاة تنوع قدرات الفريقين وتقارب قدراتهم.
3. وجوب تحديد مكافأة يعرفها ويقبل بها أعضاء الفريقين.
4. وجوب تحديد قائد لكل فريق، لأعمال التنسيق والرد.
5. وجوب معرفة الطلبة لهدف المباراة وأحكامها التنظيمية العامة.
6. إمكانية تنمية المنافسة البناءة والمساعدة على انضباط الصف بهذا الأسلوب تلقائياً.

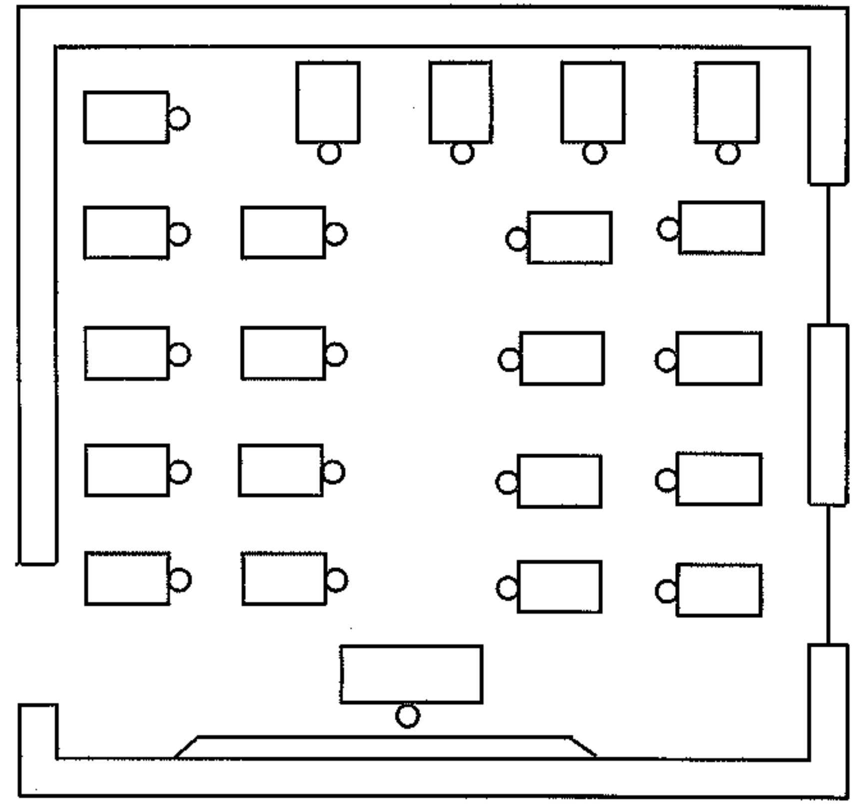


الشكل (12)

تنظيم الطلبة للتعليم الجماعي المباشر التقليدي

التوضيحات:

1. المعلم هو الموجّه والقائد والمقرّر لعمليات التعلم والتعليم.
2. غالباً ما يستعمل هذا الأسلوب غالباً في تقديم مادة جديدة، أو عرض وسيلة تعليمية، أو القيام بأنشطة جماعية موحدة من الطلبة، أو إجراء تقييم جماعي.
3. مآخذه: إمكانية إنتاج تعلّم غير مؤثر، وعدم مراعاته للفروق الفردية، وإمكانية إنتاج ميول سابقة لدى الطلبة نحو المعلم والمادة الدراسية.



الشكل (13)
تنظيم الطلبة لأداء اختبار أكاديمي أو نفسي

التوضيحات:

1. طلبة يؤدون اختباراً كتابياً في مادة دراسية.
2. طلبة يؤدون اختباراً نفسياً خاصاً بالشخصية، أو الذكاء، أو الاستعداد.
3. طلبة يحلون تمريناً، أو مسألة، أو مشكلة في المادة الدراسية.
4. طلبة يكتبون موضوعاً تعبيرياً.
5. طلبة يجيبون على استطلاع خاص نفسي، أو أكاديمي.
6. إمكانية قيام الطلبة بالدراسة الفردية المستقلة.
7. إمكانية توجيه المعلم للصف، والإشراف عليه مباشرة دون عناء.

تدريبات

1. بين كيف يختلف دور المعلم في كل تنظيم من التنظيمات المختلفة.
2. بين كيف يختلف دور المتعلم في كل تنظيم من التنظيمات المختلفة.
3. بين كيف تتأثر إدارة الصف بنوع التنظيم للطلبة في هذا الصف. أعط أمثلة.
4. ما التنظيمات التي تناسب أعداد الطلبة الكبيرة نسبياً وما التنظيمات التي تناسب الأعداد الصغيرة؟

نشاطات

1. ما التنظيم الذي ترى أنه يناسبك؟ علل اختيارك.
2. حاول تجريب كل تنظيم من التنظيمات المختلفة، ثم اكتب تقريراً عن هذا التجريب.

الاختبار التقويمي

أشر إلى العبارة الصحيحة، أو الأكثر صحة في كل فقرة من الفقرات الآتية:

1. من خصائص خطوات عمل المشروع:
   - أ. يفضل أن يختار المشروع الذي يرغب فيه الطلبة وليس المعلم
   - ب. ليس شرطاً أن يختار المشروع من النوع الذي يمكن عمله فالغرض هو التدريب
   - جـ. عدم تفصيل خطة عمل المشروع لغرض إرباك الطالب وإجباره على التفكير
   - د. لا ضرورة لالتزام الطلبة بخطة عمل المشروع وترك الفرصة للاجتهاد
2. من شروط الأسئلة الجيدة:
   - أ. عدم الإكثار من الأسئلة التي تبدأ بكلمة هل
   - ب. الإكثار من الأسئلة الغامضة التي لا تحدد للطالب ما هو مطلوب منه
   - جـ. عدم لجوء المعلم إلى التلميحات إذا كانت إجابة الطالب أنه لا يعرف
   - د. عدم مطالبة الطالب بالوضوح إذا كانت الإجابة خطأ

3. من مزايا الطريقة الهيريارتية:

أ. تركز على عنصر التشويق قبل عرض المادة

ب. النشاط فيها معظمه للمعلم

جـ. بنيت الطريقة على أساس التجريب العلمي

د. تنطلق من مشكلات الحياة

4. من الأسس النفسية للطريقة الهيريارتية:

أ. التعليم والتعلم هو بناء ترابطات للمحتويات عن طريق تقديم الموضوع من خارج العضو

ب. ترفض مشاركة المتعلم فيها

جـ. يقسم هيريارت العقل إلى ملكات

د. لا علاقة بين الخبرات الجديدة والخبرات القديمة

5. من شروط طريقة المناقشة:

أ. أن يكون الطلبة على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته

ب. يتجاوز عدد مجموعة النقاش الثلاثين طالباً

جـ. تستخدم المناقشة في كل المواد وفي كل الظروف وفي الزمان والمكان

د. لا ضرورة لإعداد الأسئلة التي ستطرح في المناقشة

6. يطلق على طريقة إثارة الأسئلة البلاغية اسم طريقة:

أ. إثارة المشكلات وتوجيه الأسئلة البلاغية ب. المحاضرة

جـ. الوصف د. الحفظ والتسميع

7. من المبادئ التعليمية التعلمية التي تعتمد عليها أنواع المحاضرة:

أ. يتمكن المعلم من استخدام العرض المقروء فينقل محتوى تعليمي كبير نسبياً في زمن قصير

ب. من سلبيات العرض الحر الإسهاب والحشو

جـ. من سلبيات العرض الحر أنه لا يحقق اتصالاً تعليمياً جيداً بين المعلم والطلبة

د. يعد العرض الحر الذي يقوم به المعلم هو الأمثل

8. تتصف الطريقة الجيدة بالصفات الآتية:

أ. توظف مصدر تعلم واحد وتركز عليه

ب. تستغل متوسط قدرة المتعلم

جـ. تراعي المبادئ التربوية العامة والتعلم بخاصة

د. تضع المتعلم في جو القلق الشديد

9. من المبادئ التي يقوم عليها مدخل بنية العلم:

أ. لكل موقف تعليمي بيئة مدرسية تشتمل على علاقات التفاعل بين الطالب والمعلم

ب. على كل فرد أن ينظر في معتقداته لدى ما إذا كانت جديرة بالتمسك بها

جـ. لكل معرفة دراسية بنية منطقية

د. لا بد للتعليم أن يتم بالعمل في جو ديمقراطي

10. من خصائص تفريد التعليم:

أ. يبقي على الفروق الفردية بين المتعلمين

ب. يقوم على التعلم الذاتي

جـ. يتعلم الطلبة جميعهم بوقت واحدة

د. يقلل دور المعلم في تفريد التعليم إلى الحد الأدنى

11. من خصائص طريقة المشروع:

أ. لا تشجع على تفريد التعليم

ب. تنمي روح العمل الجماعي

جـ. المعلم المحور الذي تقوم عليه طريقة المشروع

د. عدم ربط الجوانب العملية بالنظرية أو بالعكس

12. من مبادئ طريقة المشروع:

أ. المشروعات التي تهدف إلى الاستمتاع بالعمل مشروعات بنائية

ب. المشروعات التي تهدف إلى حل معضلة ما فكرية مشروعات لتعلم بعض المهارات

جـ. المشروعات التي تهدف إلى البناء بالمشروعات الفردية

د. اعتبار كل عمل قصدي في محيط اجتماع مشروعاً

13. إذا طلب المعلم من طلبته جعل الأفكار متطابقة أو متشابهة أو مختلفة أو غير متعارضة فإنه يستخدم الأسئلة من نوع علاقة:

أ. السبب بالنتيجة ب. المقارنة

جـ. التضمين د. التفسير

14. تشتمل خطوات الطريقة الهيريارتية على:

أ. الاكتشاف ب. سبر المعلومات

جـ. سرد قصة مشوقة د. التعلم بالعمل

15. من أهداف طريقة المناقشة:

أ. لا تساعد على إتقان المحتوى

ب. لا تجدي في عرض المعلومات الجديدة

جـ. لا تكشف المناقشة عن اتجاهات الطلبة إلا إذا شاركوا في النقاش

د. مساعدة الطلبة على الحوارات المنفصلة بين كل طالب على حدة أو المعلم

16. من خصائص طريقة مباريات المحاكاة:

أ. ليس شرطاً أن تكون المباراة هادفة

ب. لكل مباراة معاييرها الخاصة بها

جـ. ليس لكل مباراة لغة خاصة بها

د. ليس لكل مباراة قواعد وقوانين

17. من إجراءات تفعيل المحاضرة:

أ. تناول الموضوع دفعة واحدة وعدم قسمته

ب. عرض الأفكار والمعلومات غير مرتبة ليقوم المتعلم بترتيبها

جـ. ترتيب الأفكار

د. عدم اختيار الطلبة مشافهة في النهاية

18. من مسوغات استخدام طريقة المحاضرة:

أ. التعليم نشاط يؤدي إلى تجميع المعرفة التي سيستخدمها الطالب

ب. لا يستطيع الإنسان إيصال المعرفة مباشرة

جـ. يستقبل الطالب المعلومات بشكل ذي معنى دائماً

د. إن المعرفة التي يحتاجها الطالب غير موجودة لدى المعلم بل موجودة في الكتاب

19. من المبادئ التعلمية التعليمية المشتقة من المداخل الفردية:

أ. مراعاة قدرات المتعلم ب. التركيز على الفهم

جـ. التغذية الراجعة د. السير بالتعلم من المحسوس إلى المجرد

20. ممثل مدخل بنية العلم هو:

أ. برونر ب. روجرز

جـ. جون ديوي د. هيلدا تابا

21. من شروط اختيار المشروع:

أ. عدم النظر إلى كلفة عمل المشروع بل النظر إلى فوائده التربوية

ب. أن يكون المشروع معقداً

جـ. أن يكون المشروع له قيمة تربوية معينة

د. لا مانع من تعارض المشروع المختار مع جدول الدروس اليومي

22. من المبادئ التربوية والنفسية التي تقوم عليها التربية الحديثة:

أ. التربية هي إعداد للحياة

ب. المدرسة ليست مجتمعاً

جـ. التربية يجب أن تدور حول المتعلم

د. إهمال الأعمال التجارية والصناعية والزراعية والتأكيد على المعرفة الأكاديمية

23. الأسئلة التي يستخدم الطالب فيها ما سبق أن تعلمه من مفاهيم وتعميمات في حل مشكلات غير مألوفة لديه تسمى بأسئلة:

أ. المفتوحة النهاية ب. التقويم

جـ. التطبيق د. التذكر

24. من المبادئ التي تقوم عليها الطريقة الهيربارتية:

أ. يختزن العقل مجموعات المدركات الحسية والصور الذهنية والحقائق بشكل منفصل

ب. العقل البشري فارغ وتصل إليه الأفكار من الخارج

جـ. يتم الانتقال في هذه الطريقة من القاعدة العامة إلى الجزئيات

د. لا تتفاعل الأفكار والمدركات المختزنة مع بعضها في عقل الإنسان

25. يتم في أثناء المناقشة الآتي:

أ. إعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة

ب. توثيق الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة

جـ. إذا وجد من لم يشارك في المناقشة فيجب أن يطلب منه إبداء الرأي

د. عدم تقديم العرفان بالجميل لمن يسهم في إثراء المناقشة

26. من شروط لعبة مباراة المحاكاة:

أ. لا ضرورة لأن يشترك كل لاعب في عملية اتخاذ القرارات

ب. تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في عملية الإعداد

جـ. تحديد مراحلها

د. لا بد من أخذ ما يفضله المعلم بعين الاعتبار

27. يطلق على عملية توضيح الحقائق والظواهر من خلال مشاهدة الطلبة مباشرة للمعلم اسم طريقة:

أ. الوصف ب. لعب الدور

جـ. العرض التوضيحي د. المحاكاة

28. من خصائص طريقة المحاضرة:

أ. غير مشجعة على الحفظ

ب. ضارة بذكاء الطلبة

جـ. تتعامل مع كليات الموضوع أكثر من الجزئيات

د. غير اقتصادية

29. من المبادئ التعلمية التعليمية المشتقة من مداخل الضبط:

أ. توفير الدوافع أو الحوافز

ب. السير في التعلم بتدرج منطقي

جـ. مراعاة خصائص النمو

د. الانتقال من التفكير التقاربي إلى التفكير التباعدي

30. من المبادئ التعلمية التعليمية المشتقة من المداخل المعرفية:

أ. القلق المنخفض مفيد في التعليم ولكن القلق المرتفع فيعرقله

ب. يتم تعزيز التعلم بتثبيت الصواب وتصويب الخطأ

جـ. السير في التعلم بتدرج منطقي

د. الانتقال من أجزاء مفروضة لا معنى لها إلى كليات ذات معنى

31. نسمي التقنية التي نختار فيها عدداً من الطلبة ليدرسوا الموضوع جيداً ويوجه لهم الآخرون الأسئلة ويجيبون عنها اسم:

أ. الندوة　　　ب. المنتدى

جـ. الحلقة الدراسية　　　د. هيئة الثقات

32. من الأسئلة الجيدة:

أ. تكرار المعلم للسؤال أكثر من مرة

ب. تجنب المعلم الإجابة عن أسئلته

جـ. الإكثار من تكرار إجابات الطلبة

د. شرح المعلم لإجابة الطالب وتوضيحها

33. من شروط الأسئلة الجيدة:

أ. استخدام الأسئلة المركبة

ب. تجنب ربط إجابات الطلبة بما سبق وأن تعلموه

جـ. إجابة المعلم بنفسه عن الأسئلة التي وجهها للطلبة

د. السبر أو المطالبة بالوضوح

34. من شروط العرض في الطريقة الهيربارتية:

أ. استخدام الأمثلة في العرض دون تنويع

ب. تقديم المادة دفعة واحدة وعدم قسمتها إلا إلى خطوات

جـ. تقديم المادة دون الاهتمام بعمليات الربط

د. اختيار النقاط المهمة لاستخدامها في العرض

35. من خصائص الطريقة السقراطية:

أ. على المعلم أن يوصل المعرفة للمتعلمين

ب. لا يعد كسب المعرفة مكافأة للمتعلم بل على المعلم تقديم مكافأة له

جـ. يتطلع الطالب في هذه الطريقة إلى المكافأة الخارجية لأنه يدرس وفق تطلعات الناس منه

د. محورها السؤال والجواب

36. على المعلم أن يستخدم الإجراءات التالية حتى يفصل طريقة الحفظ والتسميع:

أ. لا تحتاج أسئلة المعلم إلى تنظيم أو دقة في الاختيار

ب. على المعلم أن لا يعدّل في إجابات الطلبة وتركها كما هي

جـ. على المعلم أن يستخدم هذه الطريقة على نطاق واسع

د. على المعلم أن يعطي إجابات سريعة على تعليقات طلابه

37. يطلق على السرد التفصيلي للأحداث والوقائع وباستخدام عنصر التشويق واللغة المشوقة اسم طريقة:

أ. الشرح ب. الحفظ والتسميع

جـ. الوصف د. القصة

38. من خصائص طريقة المحاكاة:

أ. فيها صعوبات وتحتاج إلى عناء كبير

ب. تصلح لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا

جـ. يسبب الملل وفقدان الدافعية أو الحافز

د. لا تساعد على الانتباه

39. من خصائص طريقة المحاضرة:

أ. يكون فيها المتعلم نشطاً ب. توظف المناقشة على نطاق واسع

جـ. تعد شكلاً من أشكال تفريد التعليم د. يكون فيها المعلم نشطاً

40. أن المدخل الذي يركز على أن الكتاب المدرسي هو مدخل:

أ. الحاجات الفردية ب. المادة الدراسية

جـ. بنية العلم د. التفكير التأملي

41. من المبادئ العامة التي يقوم عليها تفريد التعليم:

أ. كل متعلم له سرعة خاصة به

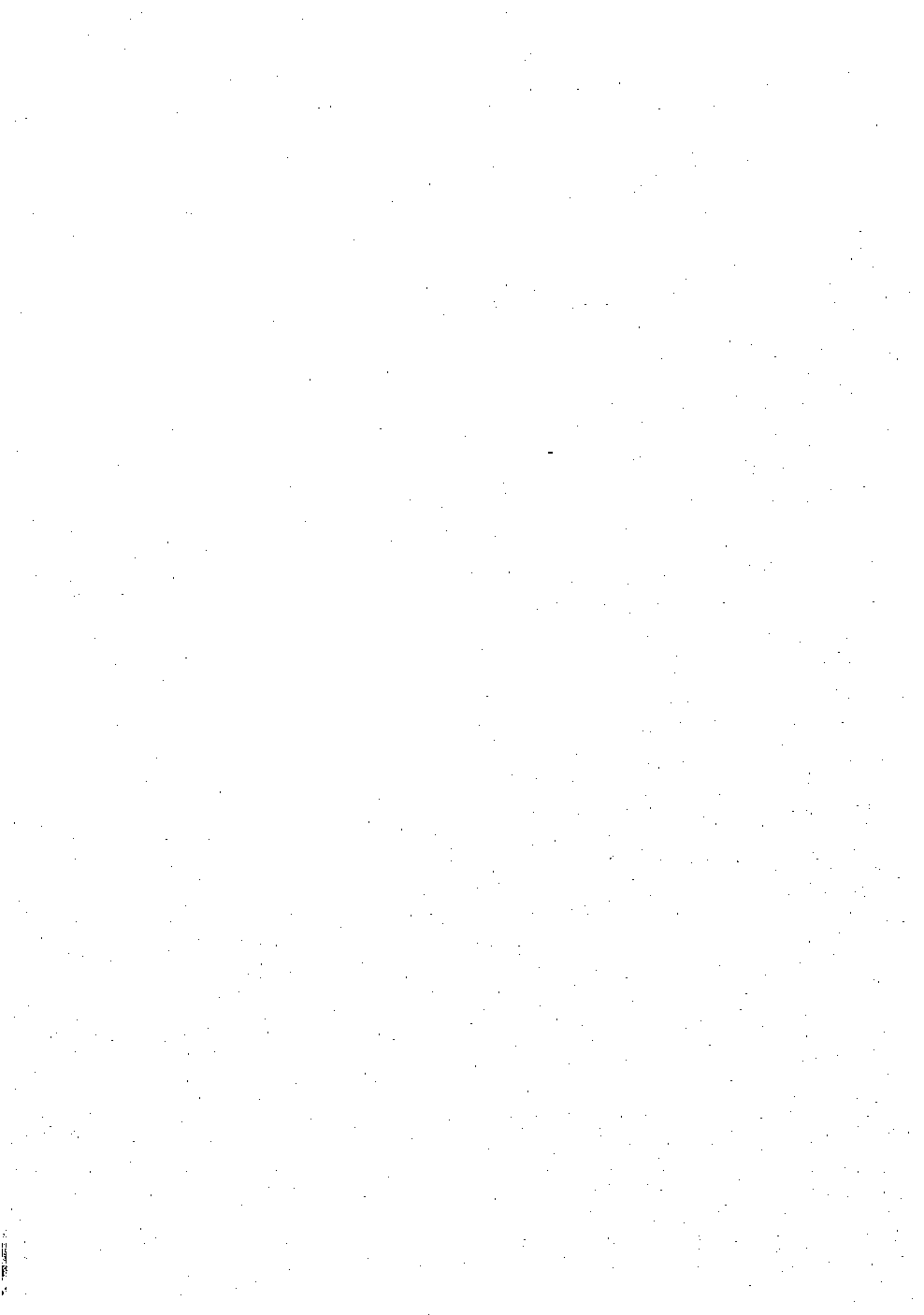
ب. لا ضرورة للخبرات السابقة التي مر بها المتعلم

جـ. تحديد نقاط الضعف فقط لدى المتعلم لعلاجها

د. التغذية الراجعة المؤجلة تثبت التعلم وتعززه

الباب الثاني

أنماط التعليم



اهتم العلماء في السنوات الأخيرة بما يسمى بنظريات التعليم، ولقد تمخض هذا الاهتمام عن إيجاد ما يسمى بنماذج أو أنماط التعليم المتطورة إلى حد ما. وأن بناء أي نمط، أو أي نموذج تعليمي، يجب أن يعتمد على أصول سيكولوجية ذات علاقة وثيقة بالتعلم. والأصول السيكولوجية متعددة منها: الأصول المعرفية، والأصول السلوكية، والأصول الإنسانية، والأصول الاجتماعية، وأخيراً الأصل التوفيقي، ولقد تعددت الأنماط بتعدد الأصول واختلاف وجهات نظر العلماء.

11. التعريف بأنماط التعليم

إن التفاعل بين التعليم والتعلم في أوضاع تعليمية مدروسة يجب أن لا تحكمه علاقات عشوائية، أو غير منتظمة، إذ لا بد من خضوع هذا النوع من التفاعل إلى مجموعة إجراءات مضبوطة، يستطيع المعلم من خلالها استثمار مفاهيم التعلم ومبادئه ونظرياته على نحو منهجي، بحيث يتمكن من تخطيط نشاطاته التعليمية وتنفيذها في مناخ صفي ملائم، يكفل تعليماً فعالاً، ينعكس في أداء أو تحصيل مرغوب فيه. وطبقاً لهذا المنظور ظهرت أنماط التعليم. والنمط التعليمي، هو تطبيق لنظرية تعلم، ويختلف عنها من حيث الأهداف والمضمون، حيث يسعى النمط التعليمي فيما وراء الطابع الوصفي والتفسيري لنظرية التعلم، وذلك بتحديد مجموعة منظمة من الإجراءات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف، مع الأخذ في الحسبان كل مناهج الدراسة الفعلية والسياقات الاجتماعية الواقعية التي يحدث التعلم فيها (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994).

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما شروط التفاعل بين التعليم والتعلم؟
2. ما تعريف النمط التعليمي؟
3. ما الفرق بين نظرية التعليم والنمط التعليمي؟
4. لماذا تعد إجراءات التعليم أكثر وضوحاً من إجراءات التعلم؟

1. خصائص النمط التعليمي

يجب أن يتسم النمط التعليمي، مثله في ذلك مثل أية نظرية علمية منهجية، بمجموعة من الخصائص أهمها (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

- يبنى النمط التعليمي على مجموعة مسلمات، أو افتراضات مقبولة دون برهان.
- ينطوي النمط التعليمي، على مجموعة تعريفات للمصطلحات، أو المفاهيم التي تندرج فيه.
- يتضمن النمط التعليمي مجموعة قواعد ومبادئ تحكم العلاقات القائمة بين مفاهيمه المختلفة.
- يجب أن تؤدي مسلمات النمط التعليمي ومفاهيمه وعلاقاته إلى بناء فرضيات منبئة، تمكن المعلم من اتخاذ مجموعة إجراءات يتحقق بوساطتها من صدق النمو التعليمي وفاعليته.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المسلمة؟
2. ما غرض المسلمة؟
3. ما الفرضية؟

2. محكات اختيار النمط التعليمي المناسب

لا بد من اعتماد محكات معينة يتمكن المعلم بها من إصدار أحكام تفضيلية على الأنماط التعليمية التي قد تتوافر لديه وفيما يلي هذه المحكات (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

- أهمية النمط وجدواه التعليمية ودوره في تذليل صعوبات التعلم.
- الدقة والوضوح.
- الاقتصاد والبساطة أي؛ أن النمط يجب أن يتضمن الحد الأدنى من الافتراضات والمصطلحات البسيطة أو غير المعقدة.

- الشمولية، أي؛ أن يكون النمط التعليمي قادراً على معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التعليمية التعلمية، أي؛ أن ينطوي النمط التعليمي على إمكانية ترجمته إلى إجراءات محددة، قابلة للملاحظة والقياس.

يشكك كثير من الباحثين المعاصرين، نتيجة التعقيد في العملية التعليمية التعلمية، في إمكانية تطوير نظرية تعليم شاملة مطلقة، تصلح لأي وضع تعليمي، بغض النظر عن خصائص المتعلم، أو المعلم، أو طبيعة الأهداف التربوية والتعليمية موضوع الاهتمام، وذلك بسبب العدد الضخم من الشروط، والمتغيرات الشخصية، والبيئية التي تؤثر في سلوك الكائنات الإنسانية التعليمي، لهذا ينحو علماء النفس إلى تطوير أنماط تعليمية متنوعة تراعي، هذه الشروط والمتغيرات في وضع تعليمي معين.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما فائدة المحكات؟
2. ما المقصود باقتصاد النمط التعليمي؟
3. ما المقصود بشمولية النمط؟

3. الأصول النفسية لأنماط التعليم السلوكية

تنطوي أنماط التعليم السلوكية تحت أساس نظري واحد هو النظرية السلوكية التي تؤكد على تغيير السلوك الظاهري أكثر من التأكيد على السلوك المضمر، وتعتمد على مبادئ التعزيز، وضبط المثير، وتركز على: المتغيرات الخارجية في البيئة، واعتبار السلوك ظاهرة قابلة للملاحظة والتحديد والقياس، واعتبار أنماط التعليم مكتسبة بالتعلم وقابلة للتعديل، واعتبار الأهداف السلوكية فردية محددة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم أصل نفسي تعود إليها الأنماط السلوكية؟
2. ما أهم مبادئ النظرية السلوكية؟
3. ما المقصود بكل من: السلوك المضمر، وضبط المثير، والأهداف السلوكية فرديه؟

4. الأصول النفسية لأنماط التعليم المعرفية

تركز أنماط التعليم المعرفية على دراسة طرق التفكير، واستراتيجيات تطويره وتغييره، واعتبار التعليم إعادة بناء وتنظيم البنى المعرفية؛ لتمكن صاحبها من التفاعل بكفاية مع متغيرات بيئية، وتقوم على المسلمات التالية: السلوك الإنساني غير محدد بالوضع الراهن، والارتباط بين المثير والاستجابة غير كاف لتفسير السلوك، والنظرية المعرفية تزود الفرد بدرجة معينة من الاستقلال عن المثيرات البيتية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بالمعرفية؟
2. ما أهم مبادئ النظرية المعرفية؟
3. ما المقصود بكل من: السلوك الإنساني غير محدد بالوضع الراهن، والاستقلال عن المثيرات، والبنى المعرفية؟

5. الأصول النفسية لأنماط التعليم الاجتماعية

تُعنى أنماط التعليم الاجتماعية بالتعلم الاجتماعي، وبكيفية استخدام التعزيز الخارجي للتفاعل مع الآخرين، وتقوم على افتراض أن الإنسان اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين، ومشاعرهم، وتصرفاتهم، ويستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدهم. وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي إمكانية تأثر السلوك المتعلم بالثواب والعقاب على نحو غير مباشر. وتفترض أيضاً عدم ضرورة تفسير التعلم بمبدأ المحاولة والخطأ، وأن الناس ليسوا مدفوعين بقوى داخلية، ولا معوقين بمثيرات بيئية، بل يمكن تفسير الوظيفة السيكولوجية بمجملها بدلالة التفاعل المتبادل المستمر بين المحددات البيئية والشخصية. وأن البيئة التي يتعرض لها المتعلم ليست عشوائية، بل غالباً ما تكون بيئية منتقاة، يغيرها الناس على نحو منتظم بسلوكهم الخاص. ولفهم هذا التغير لا بد من تحليل عمليات التفاعل المستمر بين متغيرات البيئة، وخصائص الشخصية وسلوك الفرد (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994).

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم مبادئ الأنماط الاجتماعية؟
2. كيف يتعلم الفرد من الآخرين؟
3. ما البديل للتعلم بالمحاولة والخطأ في النظرية الاجتماعية؟
4. ما المقصود بالبيئة المنتقاة؟

6. الأصول النفسية لأنماط التعليم الإنسانية

تهتم الأنماط الإنسانية بالإنسان الفرد ككل، وتقوم على عدد من المسلمات مثل: أن كل شخص يمتاز بخبرة شخصية خاصة به، أو بخصائص إنسانية متميزة، كالقدرة على الاختيار، والابتكار، والتقويم، والشعور بالحرية والكرامة وتقدير الذات. وتفترض أن الإنسان كائن اجتماعي عاقل، وواقعي ويرغب في التقدم نحو الأفضل باستمرار. ويعتقد أصحاب النظرية الإنسانية أن الأفراد يمتلكون القدرة على اختيار واقعهم وبيئاتهم على نحو واع، وأنهم قادرون على إدراك عوامل سوء التكييف في هذه البيئات، كما يمتلكون القدرة على التخلص من هذه العوامل، والنزوع إلى تحقيق حالة من التكييف النفسي السوي. لأن مثل هذا النزوع هو الأساس في النزوع نحو تحقيق الذات.

أسئلة التقويم الذاتي

1. بم تهتم الأنماط الإنسانية اكثر ما تهتم؟
2. ما أهم المبادئ النفسية التي تقوم عليها المدرسة الإنسانية؟
3. إلى ماذا تنتهي المدرسة الإنسانية بالنسبة للفرد؟

تدريبــــات

1. يكتسب المعلم المبتدئ الخبرة من عدة مصادر منها:
   - توارث المعلمين للقواعد التربوية التقليدية
   - قيام المعلم بمحاكاة خبير
   - خبرة المعلم المباشرة

ما عيوب كل مصدر من هذه المصادر؟

2. فسر المقصود بكل عبارة من العبارات التالية:

- بين التعليم والتعلم علاقة جدلية.
- إن أي نمط تعليمي، لا يمكن أن يكون بديلاً عن المبادئ السيكولوجية الصادقة التي تحكم عملية التعلم.
- أن التفاعل بين التعليم والتعلم في أوضاع تعليمية مدرسية، يجب أن لا تحكمه علاقات عشوائية أو غير منتظمة.
- يجب أن تؤدي أنماط التعليم إلى مبادئ تعلم.
- تتعرض أنماط التعليم المعرفية إلى تأويلات أكثر تبايناً من التأويلات التي تتعرض لها أنماط التعليم السلوكية.

3. ما التسهيلات التي يمكن أن توفرها لك النظرية السلوكية كمعلم من خلال تأكيدها على السلوك الظاهري للمتعلم؟

4. كيف تنظر النظرية النفسية المعرفية إلى العقل والمعرفة؟

5. كيف ينظر كل من أصحاب المنحى الاجتماعي، وأصحاب المنحى الإنساني، إلى المتعلم؟

نشاطات

1. لماذا لا يوجد نمط مثالي في التعليم؟

2. بالرجوع إلى الأصول النفسية للنظريات السلوكية، والمعرفية، والاجتماعية، والإنسانية وافتراضاتها يتضح أن هذه النظريات تتراوح، من حيث التحكم في سلوك المتعلم، بين التقيد المشدد والحرية الموجهة. اشرح ذلك مبنياً موقف هذه النظريات جميعها من مسألة حرية المتعلم ومسؤوليته، ثم بين موقفك الشخصي إزاء هذه المسألة مقرونا بالتعليل.

12. نمط التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا

بدأ هذا النمط بمنطلقاته، ثم مهماته، ثم المبادئ المستخلصة منه.

1. منطلقاته

يعد هذا النمط من الأنماط التعليمية المعرفية، وتنطلق هيلدا تابا في نمطها من عدد من المسلمات مثل: التفكير يمكن أن يعلم، والتفكير هو عملية تفاعل بين عقل الفرد والمعلومات لغاية معينة، وتتابع عمليات التفكير في سياق منطقي على شكل مهمات، وتتطلب كل مهمة عدداً من الأنشطة، ويتطلب كل نشاط عدداً من الاستراتيجيات.

أسئلة التقويم الذاتي

1. أذكر منطلقات هذا النمط.
2. كيف عرض هذا النمط التفكير؟
3. ماذا تسمى عمليات التفكير؟
4. ماذا نقصد بالتفكير عملية تفاعل عقل الفرد والمعلومات لغاية معينة؟

2. مهماته

تحدد هيلدا تابا ثلاث مهمات أو مراحل للتفكير الاستقرائي هي (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

مهمة تكوين المفاهيم

تشتمل على ثلاثة أنشطة هي: جمع المعلومات، وتصنيف المعلومات إلى فئات أو مفاهيم وفق معيار تشابه معين واستقراء أسم المفهوم. يتحقق كل نشاط من هذه الأنشطة من خلال استراتيجيات محددة، ونقصد بالاستراتيجيات، الأسئلة المخططة الهادفة. ويشتمل كل نشاط على عدد من عمليات التفكير المتداخلة مثل: عمليات التمييز، وعمليات التجريد، وعمليات التنظيم والتقييم.

مهمة تفسير البيانات

تشتمل على ثلاثة أنشطة تكمل الأنشطة السابقة وهي: تحديد نقاط التشابه، ونقاط

الاختلاف بين المفهوم المنشود والمفاهيم الأخرى ذات الصلة به، وشرح المفهوم وتوضيحه، والتوصل للاستدلالات المحتملة لتطوير مبادئ وتصميمات، ويشتمل النشاط على عدد من الاستراتيجيات أو الأسئلة، ويشتمل أيضاً على عمليات تفكير داخلية خفية مثل: التمييز، والمقارنة، وربط المعلومات، وتحديد علاقات السبب والنتيجة، والاستقراء، والاستنتاج وإيجاد المعاني المتضمنة.

مهمة تطبيق المبادئ

يساعد المعلم طلابه في هذه المهمة على توظيف المبادئ المكتسبة، لشرح ظواهر جديدة أي؛ التنبؤ بالنتائج من ظروف قائمة. وتشتمل هذه المهمة على ثلاثة أنشطة تكمل النشاطات في المهمتين الأولى والثانية والأنشطة هي: شرح الظواهر غير المألوفة، ووضع التوصيات، وتبرير التنبؤات، وشرح التوصيات، والتحقق من التنبؤات والفرضيات.

أسئلة التقويم الذاتي

1. قارن بين مهمة تكوين المفهوم، ومهمة تفسير البيانات.
2. ما السمات المميزة لكل مفهوم من المفاهيم الآتية: المهمة، والنشاط، الاستراتيجية، وتكوين المفهوم، وتصنيف المعلومات، والتنبؤ، والفرضيات؟
3. ما الدور الذي تلعبه المفاهيم والمبادئ والتعميمات في نمط التفكير الاستقرائي؟
4. بماذا تمتاز مهمة التطبيق عن مهمة تكوين المفاهيم ومهمة تفسير البيانات؟

3. المبادئ المستخلصة منه

يتصف هذا النمط بالبساطة، ويمكن استخلاص المبادئ التربوية والنفسية التالية منه: التدرج من البسيط إلى المركب، والتأكيد على تعلم المفاهيم، والحرص على توفير البيانات والمعلومات الكافية؛ لغرض الاستقراء، والحرص على أن تكون الأسئلة مخططة هادفة، وأخيراً لا بد من التعاون بين المعلم والطلاب، وبعلاقات إنسانية إذ بدونهما لا يحدث استقراء.

وختاماً، فإن نمط التفكير الاستقرائي يصلح لكل مستويات التعليم ومواده ولا سيما الأطفال الصغار، شريطة استخدام كل المهمات، وكل الأنشطة وعدم قصر تعلم المفاهيم على المهمة الأولى فقط.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بالبساطة؟
2. ما أهم المبادئ النفسية والتربوية المستخلصة من هذا النمط؟
3. ما شرط صلاحية هذا النمط لكل مستويات التعليم؟

تدريبات

1. إلى أي مدى يمكن الاستفادة من مهمات نمط التفكير الاستقرائي في التخطيط للدروس الصفية، وفي عملية التعليم نفسها؟
2. استخلص أهم المبادئ التربوية والنفسية التي يمكن الاستفادة منها في مدارسنا.

نشاطات

1. ما المآخذ التي يمكن أن تؤخذ على نمط التفكير الاستقرائي للدروس الصفية، وفي عملية التعليم نفسها؟
2. اختر مفهوماً رئيسياً، ثم قم بتحضير مذكرة درسية لتعليمه تتماشى مع الأنشطة التسعة في النمط الاستقرائي لهيلدا تابا، وبعد ذلك قم بتدريس هذا المفهوم متبعاً الأنشطة التسعة.

13. نمط التعليم الاستكشافي لجيروم برونر

نتناول في هذا الموضوع، التعريف بعمليات التطور العقلي والنمو المعرفي، ثم مراحلها وأخيراً نوعي تعلم المفهوم.

1. عمليات التطور العقلي والنمو المعرفي

عد جيروم برونر من علماء المدرسة النفسية المعرفية الذين يهتمون كثيراً بالمفاهيم وبتعلمها بنمط يسمى نمط التعليم الاستكشافي. لقد درس برونر عمليات التطور العقلي، وعمليات النمو المعرفي، ورأى أن العمليات النمائية توجد لدى فرد ما إذا تحررت استجاباته عن المثيرات، أي إذا لم يستجب بالطريقة نفسها، وبنفس المنبه أو المثير. وتوجد لدى المتعلم نظام رمزي داخلي ينظم به معلوماته ويخزنها، إذا امتلك القدرة على التعبير بالكلمة والرمز عن نفسه وعن الآخرين فيما يتعلق بالزمن الماضي، والحاضر، والمستقبل. وتوجد العمليات النمائية أيضاً إذا امتلك الفرد قدرة التفاعل مع الآخرين، وإذا امتلك القدرة اللغوية والقدرة على التعامل مع عدد من الأبدال في الموقف الواحد.

إن نظرة متفحصة لسمات العمليات النمائية للفرد آنفة الذكر، نرى كيف أن للغة مكانة خاصة في التطور العقلي والنمو المعرفي، وبدونهما لا يحدثان أو يحدثان بشكل ضعيف.

أسئلة التقويم الذاتي

1. متى تتحقق العمليات النمائية العقلية لدى برونر؟
2. ما دور اللغة في عمليتي التطور العقلي والنمو المعرفي؟
3. متى تتحرر الاستجابة عن المثير؟

2. مراحل النمو العقلي وتطوره

لقد حدد برونر ثلاث مراحل للنمو العقلي وتطوره، هي:

- مرحلة العمل الحسي، أو العمل العيني، أو الفعل، أي؛ يحدث التعلم بالعمل.
- المرحلة الأيقونية، ويتم التعلم فيها بشبه المجرد وبالصور، ويكون الطفل فيها أسير عالمه المدرك فيبهره النور الساطع، وتجذبه الحركة والحيوية والصحة، وتتطور لديه القدرة على التذكر البصري.

- مرحلة الرمز أو التمثيل الرمزي، وبها يحل الرمز محل الأفعال الحركية في اللغة والرياضيات والمنطق.

ينتقل الطفل من مرحلة إلى أخرى بتتابع، وفي أثناء الانتقال يبقى يتعلم بالطرق المناسبة المرحلية، فنحن الكبار قادرون على التعلم بالعمل وبالصورة وبالرمز، عكس الطفل الذي يقدر على تعلم ما يناسب مرحلته فقط.

يرى برونر أن الأطفال يتعلمون بطريقة العلماء، بالتجريب وبالسؤال وبالاكتشاف، وفي المدرسة تفرض عليهم طرق الحفظ، والتلقين، والإلقاء ولهذا لا يحدث تعلم فعال. إن المتعلم بالنمط الاستكشافي يواجه بمشكلة ما، فيتصدى لها، ويحاول حلها، ويكتشف المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال تفاعله مع الموقف، وباستخدام الاستبصار، ويكون المتعلم نشطاً ودائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه، ويكون مهتماً بترابط أجزاء البنى المعرفية وعناصرها، وبذلك يصبح التعلم ذا معنى (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994).

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الفرق بين النمو العقلي والتطور العقلي؟
2. ما المقصود بكلمة الأيقونية؟
3. ما مرحلة النمو العقلي وتطوره المناسبة للأطفال؟
4. ما المغزى الذي تشير إليه مراحل النمو العقلي وتطوره من وجهة نظر برونر؟

3. خطوات تنظيم تعلم المفهوم

يدور نمط التعليم الاستكشافي حول المفاهيم التي تشكل أساس بنية المادة، وطريقة التفكير بها (منهاجها ونهجها). أن المفهوم، هو كلمة أو كلمات تطلق على أشياء لا حصر لها تجمعها سمات مشتركة مميزة، وفي ضوء هذا المفهوم، تكون عملية تصنيف الأشياء إلى فئات، وإعطاء تسميات إلى هذه الفئات أهم عمليات تعلم المفاهيم.

توضع في عملية التصنيف، الأشياء ذات السمات المشتركة في فئة واحدة، ويطلق على أفراد هذه الفئة مصطلح (مفهوم)، ونتغلب على تعقيدات البيئة من خلال عملية التصنيف،

لأننا بالتصنيف لا نحتاج للاستجابة لكل مثير، وبالتصنيف نتنبأ بالنشاطات المستقبلية التي سيقوم بها الفرد، وبالتصنيف تتم عملية التنشئة الاجتماعية، وبالتصنيف يمكن تكوين المفاهيم ويمكن اكتسابها.

إن عملية التصنيف في تعلم المفاهيم تشكل إحدى خطوات تنظيم تعلم المفهوم الخمس وهي (الحيله، 2002):

- اسم المفهوم.
- الأمثلة المنتمية وغير المنتمية، أو الإيجابية والسلبية.
- السمات الجوهرية وغير الجوهرية، أو الأساسية وغير الأساسية.
- القيمة المميزة
- التعريف.

تتم عملية التصنيف بالأمثلة المنتمية وغير المنتمية، وتلي السمات المميزة عملية التصنيف من حيث الأهمية، وبالأمثلة وبالسمات المميزة نميز بين نوعين هامين من أنواع تعلم المفهوم، وهما: عملية تكوين المفاهيم، وعملية اكتساب المفاهيم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف تفيد عملية التصنيف المعلم في التنبؤ؟
2. ما أهم خطوة من خطوات تنظيم تعلم المفهوم؟
3. كيف تتم عملية التصنيف؟

4. نوعا تعلم المفهوم

عملية تكوين المفاهيم

تسبق عملية اكتساب المفاهيم برأي برونر، عملية تكوين المفاهيم وتشكل خطوة باتجاهها. إن نمط هيلدا تابا (التفكير الاستقرائي) مثال جيد على عملية تكوين المفاهيم. وفي عملية تكوين المفاهيم يقدم المعلم الأمثلة المنتمية فقط ويستقرئ الطالب منها المفهوم.

عملية اكتساب المفاهيم

يقدم المعلم فيها الأمثلة المنتمية وغير المنتمية باستراتيجيتين: استراتيجية الاستقبال، ويسمونها باستراتيجية التفكير الاستقبالي ويقدم المعلم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية مع (نعم) مقابل المنتمية و(لا) مقابل غير المنتمية. وباستراتيجية الانتقاء، ويطلقون عليها، اسم استراتيجية التفكير الانتقائي. ويقدم المعلم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية دون (نعم) مقابل المنتمية ودون (لا) مقابل غير المنتمية، واستراتيجية الانتقاء أصعب من استراتيجية الاستقبال.

لقد تمخضت عبر الاستراتيجيات آنفة الذكر ثلاثة أنماط تعليمية تسمى بأنماط اكتساب المفاهيم وهي (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

- **النمط الاستقبالي ومراحله:**
  - مرحلة عرض البيانات على المتعلم وتحديد المفهوم المستهدف.
  - مرحلة اختيار تحقيق المفهوم.
  - مرحلة تحليل استراتيجية التفكير التي تم بواسطتها اكتشاف المفهوم المنشود.
- **النمط الانتقائي،** ومراحله هي مراحل النمط الاستقبالي نفسها، والفرق بينها هو الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لا تكون (بنعم) أو (لا) كما في النمط الاستقبالي.
- نمط المواد غير المنظمة، في هذا النمط تعقد مقارنة بين مفهومين بينهما علاقة ما، كأن نقارن الشرايين في جسم الإنسان، بخطوط المواصلات في الدولة. ويظهر هذا النمط في مرحلتين فقط هما:
  - مرحلة تحديد المفهوم من خلال تحديد سماته المستخدمة.
  - مرحلة تقويم المفهوم من خلال مناقشة السمات، ومقارنة الأمثلة بنصوص أخرى يستخدم فيها المفهوم نفسه.

وجملة القول، إن نمط التعلم الاستكشافي لبرونر، أبعد أثراً في العمليات العقلية من نمط التفكير الاستقرائي، ويؤكد على تعلم المفاهيم، ويكون دور المعلم منظماً وميسراً للتعلم، وليس ملقناً وملقياً للمعلومات، ويكون دور الطالب فاعلاً نشطاً وبدافعية، ويصلح

للمناقشات الفردية والجماعية على حد سواء ويمكن استخدامه في جميع الأعمار والمستويات، وفي حالة استخدام أنماط اكتساب المفاهيم يبدأ بنمط التعليم الاستقبالي، ثم الانتقائي، ثم نمط المواد غير المنظمة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أدوار المعلم في نوعي نمط التعليم الاستكشافي؟
2. قارن بين عمليتي تكوين المفاهيم واكتساب المفاهيم.
3. لماذا يعد نمط التعليم الاستكشافي، أبعد أثراً في العمليات العقلية من نمط التفكيرالاستقرائي؟

تدريبات

1. كيف يمكن أن نقوم تعلم الطلاب في نمط التعليم الاستكشافي؟
2. إلى أي مدى يمكن أن يجد نمط التعليم الاستكشافي، أو نمط اكتساب المفاهيم طريقه إلى طلابنا في مراحل التعليم المختلفة؟
3. ما أوجه الشبه والاختلاف بين نمطي: هيلدا تابا وبرونر؟

نشاطات

1. اختر مفهوماً واسعاً لأية مادة ولأي صف، وبعد ذلك قم بإعداد الخطوات اللازمة لتنظيم تعلمه في ضوء كل من:
   - النمط الاستقبالي لبرونر.
   - النمط الانتقائي لبرونر.
   - نمط المواد غير المنظمة لبرونر.
2. كيف يمكن أن نحسن من ممارساتنا التعليمية الصفية في ضوء نمط التعليم الاستكشافي؟

14. نمط التعليم الاستقصائي لسكمان

يندرج نمط التعليم الاستقصائي تحت أنماط التعليم المعرفية، ويتناول تدريب الطلاب على البحث المنهجي، باستخدام تقنيات الاستقصاء، وذلك لتمكينهم من تكوين (نظريات) حول حدث غير متوقع يستثير دهشتهم، على الرغم من أنه مألوف لديهم؛ لأن أحداً منهم لم يحاول تطوير أفكار في السابق حول طبيعة هذا الحدث. إن حادثة غرق، أو طفو بعض الأجسام مثلاً، تعد حادثة مألوفة بالنسبة لمعظم الطلاب، إلا أنهم لم يطوروا أية أفكار حول طبيعة هذه الحادثة، لذلك يمكن استغلالها على نحو معين؛ لتدريب هؤلاء الطلاب على أصول البحث العلمي، وإجراءاته المتنوعة، في سبيل تمكينهم من تكوين مجموعة مفاهيم، وأفكار ومبادئ، ونظريات لتفسير تلك الحادثة وضبطها والتنبؤ بها.

طور "ريتشارد سكمان" SUCHMAN نمط التعليم الاستقصائي، لتعليم الطلاب عمليات البحث في الظواهر، وممارسة إجراءات شبيهة إلى حد ما بالإجراءات التي يستخدمها العلماء في الحصول على المعرفة، وتنظيمها، وتوليد المبادئ والنظريات. ولما كان هذا النمط يعتمد أساساً على فكرة البحث العلمي، فإنه يحاول تزويد الطلاب بمهارات ومصطلحات الاستقصاء العلمي. وقد قام "سكمان" لدى تطويره للنمط بتحليل دقيق للطرق والإجراءات التي يستخدمها باحثون مبتكرون، وبخاصة في مجال العلوم الفيزيائية، وكون منها بعد تحديدها نمطاً تعليمياً دعاه "بالتدريب" أو التعليم الاستقصائي (الحيله، 2002).

1. افتراضات نمط التعليم الاستقصائي

قوم نمط التعليم الاستقصائي، كغيره من أنماط التعليم الأخرى، على مجموعة افتراضات أساسية تتناول طبيعة الفرد كمتعلم، ويسعى إلى تحقيق مجموعة أهداف من خلال التركيز على إجراءات تعليمية -تعلمية معينة، تنحو منحى إجراءات الاستقصاء، أو البحث العلمي من حيث تقديم المهام التعلمية (الظواهر موضوع التعليم) وجمع المعلومات حولها، وتوليد تعميمات، ومبادئ، ونظريات في سبيل تفسيرها والتحكم فيها.

ونتناول فيما يلي أهم تلك الافتراضات (الحيله، 2002):

أ. يؤمن "سكمان" بمفهوم التعلم الذاتي.

ب. يرى "سكمان" أن الأطفال تواقون بطبيعتهم إلى التطور، مدفوعون في معظم نشاطاتهم بحبهم للاستطلاع ورغبتهم في الاكتشاف

جـ. يعتقد "سكمان" مثله في ذلك مثل "برونر"، و"تابا"، و"أوزبل" بإمكانية تطوير حب الاستطلاع والتساؤل عند الطلاب بطريقة مباشرة.

د. لا تقتصر افتراضات "سكمان" على وصف الجانب المعرفي، أو الدافعي للمتعلم، بل تتناول الجانب العاطفي أيضاً.

هـ. إن التسامح حيال بعض الغموض بالنسبة للظواهر الطبيعية، ينطبق أيضاً على التسامح حيال الظواهر الاجتماعية، وعمليات التفاعل الاجتماعي.

أسئلة التقويم الذاتي

1. بين كيف أن افتراضات سكمان لا تقتصر على وصف الجانب المعرفي، أو الدافعي للمتعلم، بل تتناول الجانب العاطفي أيضاً.
2. ما الاسم الثاني لنمط التعليم الاستقصائي؟
3. ما علاقة عملية البحث في الظواهر باسم هذا النمط؟

2. وجهة نظر سكمان

يمكن تلخيص وجهة نظر "سكمان" بما يلي (الحيله، 2002):

أ. يستاء الناس بشكل طبيعي عندما يواجهون بظاهرة أو وضع مشكل.

ب. يستطيع الناس إدراك أفكارهم، كما يستطيعون زيادة وعيهم بها، واكتساب القدرة على تحليل استراتيجياتهم التفكيرية.

جـ. يمكن تعليم الطلاب استراتيجيات تفكيرية جديدة بشكل مباشر، كما يمكن إضافة هذه الاستراتيجيات إلى استراتيجياتهم الراهنة.

د. يُغني الاستقصاء التعاوني تفكير الطلاب، ويعلمهم تقدير وجهات نظر الآخرين.

يهدف نموذج التعليم الاستقصائي المنبثق عن هذه: إلى النظرية مساعدة الطلاب على تطوير مهارات وقدرات عقلية ضرورية؛ لاستثارة التساؤلات والبحث عن أجوبة نابعة من رغبتهم في الاستطلاع، لذلك اهتم "سكمان" بمساعدة الطلاب على ممارسة عملية التساؤل التلقائي أو المستقل، ولكن بطريقة منهجية منظمة، إنه يريد من الطلاب أن يتساءلوا عن السبب في حدوث الحوادث على النحو الذي تحدث فيه، وأن يحصلوا على معلومات ويعالجوها بطريقة منطقية، وأن يطوروا استراتيجيات عقلية عامة يمكنهم استخدامها في تفسير الظواهر وضبطها والتنبؤ بها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما تأثير الاستقصاء التعاوني؟
2. ما موقف سكمان من استراتيجيات التفكير؟
3. ما هدف أو أهداف نمط التعليم الاستقصائي؟

3. استراتيجية التعليم

يقوم نمط التعليم الاستقصائي طبقاً لاعتقاد "سكمان"، بوجود دافعية تساؤل طبيعة عند الأفراد على مواجهات عقلية، يتعرض فيها الطالب لوضع مشكل أو محير يستثير دهشته ورغبته في المعرفة. إن أي شيء، أو حادث غامض، أو غير متوقع، أو غير معروف، يمكن أن يكون مادة للتعليم الاستقصائي، طالما أن الهدف الأقصى لهذا التعليم، هو تمكين الطلاب من خبرة اكتشاف معارف جديدة.

بعد تعرض الطلاب للوضع المشكل، يجري حوار مفتوح بينهم وبين المعلم، حول طبيعة الظاهرة موضوع البحث، ويتخذ هذا الحوار عادة شكل أسئلة محددة يطرحها الطلاب على المعلم، وإجابات محددة يدلي بها المعلم ذاته، لذا ينبغي عليه أن يوجه الحوار على نحو يسهل على هؤلاء الطلاب إنتاج الحقائق، والمفاهيم، والعلاقات، والمبادئ، والنظريات.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما استراتيجية التعليم في نمط التعليم الاستقصائي؟
2. ما مثيرات دافعية التساؤل عند الأفراد؟
3. ما دور كل من المتعلم والمعلم في استراتيجية التعليم في نمط الاستقصاء؟

4. شروط نمط التعليم الاستقصائي

وصف سكمان بعض الشروط التي يجب مراعاتها في التعلم الاستقصائي، أو التدريب على البحث وأهم هذه الشروط هي (الحيله، 2002):

أ. اختيار حادث أو ظاهرة تستثير اهتمامات الطلاب، وتدفعهم إلى التساؤل والبحث عن تعليل أو تفسير. يبدو أن الحوادث، أو الظواهر الغامضة، أو غير المتوقعة، أو غير المعروفة، هي المناسبة لموضوعات التعليم الاستقصائي، وينبغي التمييز بين الظاهرة "المألوفة"، والظاهرة "المعروفة"، فالكثير من الظواهر المتوافرة في بيئة الطلاب هي من النوع المألوف، مثل تمدد المعادن بالحرارة، وتحول الماء إلى بخار، وتغير درجة الضغط، والتحام الصفائح المعدنية بعضها ببعض، وتساقط الأمطار، أو الثلوج غير أن عدداً كبيراً من تلك الظواهر غير معروف بالنسبة للطلاب أي؛ لا يعرفون أسبابها أو متغيراتها أو تفسيرات لها، لأنهم لم يطوروا "أفكاراً" أو نظريات حول طبيعتها وطرق التحكم فيها.

ب. يجب أن تكون الظاهرة المستهدفة بالتعليم أو التدريب، على درجة من الأهمية والغموض، بحيث تستثير دهشة الطلاب، أو استغرابهم على نحو يحول دون ظهور اللامبالاة لديهم

جـ. يجب أن تكون أسئلة الطلاب من النوع الذي يمكن أن يجيب عنه المعلم بكلمة "نعم" أو "لا". أي؛ ينبغي تجنب السؤال عن تفسير أو تعليل الظاهرة موضوع الاهتمام، ومحاولة الأداء بعبارات استفهامية تقرر حقيقة، أو واقعة معينة في نظر هؤلاء الطلاب، وعلى المعلم أن يبيّن لهم ما إذا كانت عباراتهم صحيحة أم لا. إن أسئلة من نوع "لماذا" يتبخر الماء؟ أو لماذا تطفو بعض الأجسام فوق سطح الماء؟ هي أسئلة مرفوضة، ويجب

على المعلم أن يوجه مثل هذه الأسئلة بحيث تتحول إلى "فرضيات" بدائية يمكن التحقق من صدقها مثل: هل يمكن للأجسام جميعها أن تطفو على سطح الماء؟ أو هل لحجم الجسم علاقة بطفوه؟

د. يجب أن يدور الحوار التعليمي على نحو يمكن الطلاب من تحديد حقائق الظاهرة موضوع البحث، وشروط حدوثها أو تغيرها. وتنظيم هذه الحقائق على نحو منطقي يسهل عمليات التفسير، والضبط، والتنبؤ. وبتعبير آخر، ينبغي على الحوار التعليمي أن يتخذ شكلاً يؤهل الطلاب لاكتساب المفاهيم، وإدراك العلاقات، واستخلاص المبادئ، وتكوين النظريات.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما شروط نمط التعليم الاستقصائي المتعلقة بالظاهرة أو الحادث؟
2. ما شروط نمط التعليم الاستقصائي المتعلقة بأسئلة الطلاب؟
3. ما شروط نمط التعليم الاستقصائي المتعلقة بالحوار؟

5. مراحل التعليم الاستقصائي

ينطوي نمط التعليم الاستقصائي على خمس مراحل أساسية هي (الحيلة، 2002):

أ. مرحلة تقديم الوضع المشكل

يعرض المعلم في هذه المرحلة الوضع المشكل (الظاهرة موضوع البحث)، ويبين للطلاب إجراءات الاستقصاء الواجب اتباعها في البحث عن حل لهذا الوضع، ويتم ذلك بتحديد أهداف التعليم، ونمط الأسئلة الواجب طرحها وتداولها (أسئلة تتطلب الإجابة بنعم أو لا). ويتوقف اختيار المشكلة وأسلوب عرضها على خصائص المتعلمين المعرفية، فبعض المشكلات يحتاج إلى تفكير تأملي عميق، وخلفية معرفية واسعة، في حين لا تحتاج مشكلات أخرى إلى هذا النوع من التفكير والخلفية. لذلك، ينبغي للمعلم أن يقوم بإعداد مشكلات تناسب مستوى طلابه وخصائصهم، بيد أن هذا لا يمنع من البدء بمشكلات بسيطة، والانتقال تدريجياً إلى مشكلات أكثر تعقيداً أو صعوبةً. يستحسن في هذا المجال اختيار موضوعات تنطوي على ظواهر غير منطقية، أي؛ تتعارض مع أفكار الطلاب التقليدية أو الشائعة،

وذلك لضمان استثارة عملية التساؤل لديهم. وتمكينهم من طرح أكبر عدد ممكن من الأسئلة طالما كان تدريب الطلاب على التساؤل هو هدف بحد ذاته، يسعى التعليم الاستقصائي إلى تطويره عند المتعلمين.

ب. مرحلة جمع المعلومات

يقوم الطلاب في هذه المرحلة، بجمع المعلومات حول الحادث أو الشيء الذي يواجهونه، ويتم الحصول على المعلومات عادة بالأسئلة التي يوجهها الطلاب إلى المعلم، وهنا ينبغي على المعلم أن يستثير أكبر قدر ممكن من الأسئلة؛ ليوفر قدراً كافياً من المعلومات يمكن هؤلاء الطلاب من الوصول إلى الحل المناسب، واستخدام استراتيجيات عقلية مناسبة. كما يمكن الحصول على المعلومات بالتجريب، أي؛ بمعالجة الشيء موضوع البحث على نحو فيزيائي ولكن يجب الانتباه هنا إلى أن "التجريب" ليس تجريبياً بالمعنى العلمي لهذه الكلمة، بل هو نوع من التجريب مؤسس على "فرضية" أو "نظرية" معينة، بل هو معالجات فيزيائية تهدف إلى الحصول على مزيد من المعلومات ذات العلاقة الوثيقة بالحادث، أو الشيء موضوع البحث؛ لذلك ينبغي على المعلم أن يوجه انتباه الطلاب إلى هذا النوع من المعالجات، ويشجعهم على ممارستهم علهم يجدون إجابات لما يتبادر إلى ذهنهم من تساؤلات.

جـ. مرحلة التجريب والتحقق من المعلومات

تشكل أسئلة الطلاب عادة نوعاً من "الفرضيات" الأولية البسيطة وتحتمل هذه الفرضيات الصواب أو الخطأ على حد سواء، ولما كان نمط التعليم الاستقصائي يعتمد أسلوب البحث العلمي وإجراءاته أصلاً، وبخاصة في ميدان العلوم الفيزيائية، فإنه من المنطقي جداً أن يشكل التجريب فيه إحدى أهم مراحله.

يحقق التجريب في التعليم الاستقصائي هدفين أساسين هما: اكتشاف مزيد من المعلومات، وتوجيه عملية اختبارها، وأن ما يجريه الطلاب من تغيرات أو تعديلات على الأشياء موضوع الاهتمام بغية معرفة ما يحدث من جراء التغير، أو التعديل يمكنهم تدريجياً من تكوين أفكار قد تغدو "نظرية" فيما بعد، ويقوم التجريب بتوجيه عملية الاختبار عندما ينتهي الطلاب من تكوين "فرضيات" أو "نظريات" يرغبون في التحقق من

صدقها أو فاعليتها، إن تحويل "الفرضية" أو "النظرية" إلى تجربة ليس أمراً سهلاً، ويتطلب اكتساب مفاهيم ومهارات عديدة، ويتبدى دور المعلم هنا بتزويد طلابه بمفاهيم التجريب الأساسية، (الضبط، المتغيرات بأنواعها المختلفة، مفهوم السبب، والأثر...الخ) وإجراءاته التطبيقية.

د. مرحلة التفسير

يطلب المعلم من طلابه في هذه المرحلة، تقديم تفسيرات علمية للظاهرة موضوع البحث، بحيث تأخذ هذه التفسيرات نمط "نظرية" علمية. يواجه بعض الطلاب صعوبات في هذه المرحلة، لأن انتقالاً فكرياً من "الحقائق"، أو المعلومات التي توافرت في المرحلتين الثانية والثالثة إلى نظرية علمية أوفر قد لا يتمكن منه طلاب عديدون، فقد يفشل بعضهم في تقديم تفسير واضح شامل بحيث يهملون بعض جوانب الظاهرة، أو بعض التفصيلات الضرورية، وقد يقدمون تفسيرات غير منطقية لا تبررها المعلومات المتوافرة لديهم؛ لذلك ينبغي على المعلم أن يساعد طلابه على الاستفادة من المعلومات ذات العلاقة جميعها، وأن يبين لهم أصول الاستدلال المنطقي، وكيف تنبثق النتائج عن مقدمات معينة، وأن يجعلهم قادرين على التمييز بين العلاقات السببية والارتباطية.

هـ. مرحلة عملية الاستقصاء وتقويمها

يجب على الطلاب في هذه المرحلة، القيام بعملية تحليل وتقويم شاملة لكل استراتيجيات الاستقصاء، وإجراءاته التي استخدمت فعلاً في الوصول إلى حل المشكلة موضوع الاهتمام. وتعتبر هذه المرحلة ضرورية جداً إذا كان الهدف من نمط التعليم الاستقصائي، تطوير وعي الطلاب بأصول البحث العلمي وإجراءاته، وقد يستطيع الطلاب في هذه المرحلة، اتخاذ قرارات تقويمية عديدة هامة تتعلق بنوعية الأسئلة المناسبة، وأسلوب جمع المعلومات، وطرق صياغة الفروض وتشكيل النظريات. كما يمكنهم إصدار أحكام تقويمية تتعلق بطبيعة نمط التدريب على البحث العلمي، وبمدى فاعليته في تحقيق الأهداف المتوقعة.

ولتحقيق الأهداف التعليمية لمرحلة التحليل والتقويم، ينبغي للمعلم تزويد طلابه بالمهارات العقلية الضرورية ذات العلاقة، كالتمييز بين العناصر، أو العوامل الأساسية

لعملية الاستقصاء، واعتماد معلومات حقيقية لدى إصدار الأحكام، واستخدام المحكات أو المعايير المناسبة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الشروط الواجب مراعاتها في كل مرحلة من مراحل التعليم الاستقصائي لسكمان؟
2. ما الفوائد التي يقدمها التجريب في عملية الاستقصاء؟
3. فسر المقصود بكل من العبارات التالية:
   - المعرفة ليست ثابتة، وإنما هي مؤقتة، وعرضة للتطور، والتغير والتعديل.
   - يقوم نمط التعليم الاستقصائي على مواجهات عقلية.

6. تطبيقات نمط التعليم الاستقصائي

أينا فيما تقدم، أن "سكمان" طور نمط التعليم الاستقصائي اعتماداً على مبادئ البحث في العلوم الطبيعية وإجراءاته، بيد أن هذا لا يعني اقتصار استخدام تلك المبادئ والإجراءات على الظواهر الطبيعية فحسب، بل يمكن لأي موضوع تعلمي أن يكون أساساً لتشكيل وضع تعليمي تعلمي مشكل، وعرضه لتطبيق مبادئ التعليم الاستقصائي وإجراءاته عليه، أي؛ يمكن تطبيق نمط التعليم الاستقصائي على موضوعات الأدب، واللغات، والدراسات الاجتماعية بالطريقة ذاتها التي يطبق بها موضوعات العلوم الطبيعية وظواهرها.

وتكمن المهمة الأساسية الحاسمة لتطبيق نمط التعليم الاستقصائي على المواد التعليمية المتنوعة، في القدرة على بناء أوضاع تعليمية تعلمية مشكلة؛ لأن هذه المهمة تتطلب قدرة خاصة تمكن المعلم من تحويل مضمون المنهاج المدرسي إلى "مشكلات" تستثير اهتمامات الطلاب، ورغبتهم الطبيعية في الاكتشاف والبحث عن المعرفة.

تشكل المواد اللفظية جزءاً لا يستهان به من أي منهاج مدرسي، وهذه المواد لا توفر بحكم طبيعتها مواد مناسبة للتعليم الاستقصائي؛ لذلك ينصح "سكمان" المعلمين لدى تعليم مثل هذه المواد باستخدام "عبارات مشكلة" يطرحون بها موضوع الدرس على الطلاب بشكل

قصصي يستثير تساؤلاتهم، واستخدام "مذكرة معلومات" يحتفظون بها لأنفسهم؛ لتزويد طلابهم بالإجابات المناسبة.

تتناول "العبارات المشكلة"، وصفاً تفصيلياً للوضع المشكل موضوع الاهتمام، وتحديداً دقيقاً للأهداف التعلمية المرغوب فيها التي تأخذ غالباً شكل أسئلة واضحة، تحث الطلاب على البحث عن حل وتعليل للمشكلة. أما "مذكرة المعلومات"، فتتضمن أكبر قدر ممكن من الحقائق ذات العلاقة بالمشكلة التي تمكن المعلم من الاستجابة لأسئلة الطلاب جميعها.

وفيما يلي مثال من "عبارة مشكلة" و"مذكرة معلومات" استخدمتا في تعليم موضوع الأنثروبولوجي وعلم الإنسان (الحيلة، 2002).

العبارة المشكلة

يقوم المعلم بعرض خارطة على طلابه ويسرد عليهم ما يلي (فرحان ومرعي، 1994):

"تبين هذه الخارطة جزيرة في منتصف بحيرة، وتتصل الجزيرة بالشاطئ عبر مبنى من حجارة كبيرة، رصفت فوق بعضها بعضاً من قاع البحيرة وحتى سطح الماء، وسطح الممر مفروش بالحصى والرمل؛ لتعبيد الطريق إلى الشاطئ، تحيط بالبحيرة جبال مرتفعة من كل الاتجاهات، والأراضي المنبسطة لا توجد إلا بجوار البحيرة. الجزيرة مليئة بأبنية مهجورة اندثرت أسقفها، وما زالت حيطانها قائمة".

بعد عرض المعلم لهذا الوضع على طلابه يخاطبهم قائلاً: "عليكم الآن أن تكشفوا ما حدث للناس الذين قطنوا تلك الجزيرة، وما الذي أدى إلى خلوها من الكائنات البشرية"؟

يتضح من هذه "العبارة المشكلة" أنها تنطوي على:

- عرض تفصيلي للوضع المشكل، تضمن وصف معالم الجزيرة والبحيرة.
- المهمة الواجب على الطلاب تنفيذها، اكتشاف أسباب خلو الجزيرة من السكان، وما حدث لقاطنيها القدامى.

مذكرة المعلومات

يقوم المعلم بتحضير "مذكرة معلومات" للإجابة عن تساؤلات طلابه بحيث، تتضمن المذكرة المعلومات التالية:

- عمق البحيرة 500 قدم.
- طول الممر 600 قدم.
- ترتفع البحيرة عن سطح البحر 6.500 قدم.
- يبلغ ارتفاع الجبال المحيطة بالجزيرة 11.000 قدم.
- الممر مبني من صخور ركامية.
- منازل الجزيرة متلاصقة، تبلغ مساحة كل منزل حوالي 20 x 25 قدماً، ويتضمن أكثر من غرفة واحدة، ومبني من حجارة كلسية.
- وجد في المنازل بعض الأدوات والأواني الفخارية المكسرة.
- الصرح الموجود في مركز الجزيرة، مبني من الرخام، وله ثلاثة مستويات، تقدر مساحته السفلية بستة أضعاف مساحة المنازل ويمكنك أن ترى من المستوى الأعلى للصرح الكواكب والنجوم عبر كوة فتحت في إحدى حجارته، كما يمكنك أن ترى كوكب الزهرة "فينوس" في أدنى ارتفاع له، حيث يحدث ذلك في (21) كانون الأول/ ديسمبر.
- هناك دليل على أن سكان الجزيرة كانوا يمارسون صيد السمك، وان لديهم بعض الحيوانات، كالغنم، والبقر، والدجاج.
- هناك دليل على وجود كتابة تصويرية، غير أنه لا يوجد دليل على الفنون.
- وجدت أحواض تحت الشوارع الكلسية.
- لا توجد أماكن مسكونة في حدود (80) ميلاً.
- هجرت الجزيرة منذ حوالي (300) سنة.
- اكتشفت المنطقة، عام (1900).
- تقع الجزيرة في منطقة شبه استوائية من أميركا الجنوبية، حيث تتوافر مياه الشرب، وهناك دليل على الري، إلا أنه لا يتوافر دليل على تغيير المحاصيل.
- عاش في الجزيرة ما بين 1000 و 1500 شخص.
- يمكن عبور الجبال المحيطة بالجزيرة بصعوبة.

- يوجد مقلع حجارة بقرب الجبال، ومقبرة عبر البحيرة.
- وجدت جثث ذات أذرع مطوية.
- لا يوجد دليل على حدوث حرب أو وباء.

يتضح من هذه الحقائق ضرورة احتواء "مذكرة المعلومات" على الحقائق والبيانات ذات العلاقة بالمشكلة موضوع البحث جميعها. الأمر الذي يمكن المعلم من الاستجابة الفعالة لتساؤلات طلابه، الأمر الذي يساعدهم على التبصر في المشكلة وتحليلها، والوصول إلى أجوبة مقنعة بصددها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الهدف من استخدام "مذكرة المعلومات"؟
2. ما الحالات التي ينبغي على المعلم أن يستخدم فيها "عبارات مشكلة"؟
3. ما الخصائص التي يجب أن تمتاز بها "العبارات المشكلة" و"مذكرة المعلومات"؟

7. تقويم النمط الاستقصائي

يرى "سكمان" أن نمط التعليم الاستقصائي، يعزز استراتيجيات البحث العلمي الأساسية لدى الطلاب مثل: الملاحظة، وجمع المعلومات وتنظيمها، وتحديد المتغيرات، وضبطها، وصياغة الفرضيات، واختبارها، واستنتاج الدلائل، ووضع النظريات.

كما يعزز هذا النمط الاتجاهات والقيم الضرورية؛ لتطوير التفكير العلمي من خلال تأكيد النشاط الذاتي للمتعلم، والمثابرة، وتقبل الغموض، والتفكير المنطقي، وقابلية المعرفة للتغيير والتعديل.

هذا ويمكن استخدام نمط التعليم الاستقصائي مع طلاب من مختلف الأعمار، أي في مراحل التعليم المتنوعة، بيد أن كل فئة عمرية تتطلب تكيفاً معيناً يتفق مع خصائص أفراد هذه الفئة؛ لأن كل مجموعة طلاب عمرية، وكل طالب يجب اعتباره فريداً لدى تخطيط التعليم وتنفيذه، وهناك وسائل وطرق عديدة لتبسيط ذلك النمط على نحو يتمكن فيه الطلاب المعنيون من الانهماك بمراحله المختلفة.

من المفضل لدى استخدام نمط الاستقصاء مع صغار الأطفال، أن يكون مضمون المشكلات بسيطاً، وأن يصار إلى تأكيد الاكتشاف اكثر من التأكيد على المضمون. فأسئلة من نوع: ماذا يوجد في هذه الصورة؟ ما الشيء الغريب أو غير العادي فيها؟ لماذا لا تستطيع جميع الحيوانات الطيران؟ هي أسئلة مناسبة لتكوين "وضع مشكل" يستثير حب الاستطلاع والتساؤل لدى أولئك الأطفال، وممارسة إجراءات الاستقصاء جميعها.

أما الطلاب الأكبر سناً (طلاب المرحلة الأساسية العليا والثانوية) فإن نمط التعليم الاستقصائي هو الأكثر ملاءمة لتعلم هؤلاء الطلبة ولممارسة إجراءات تلك العملية.

وعلى الرغم مما يوحي به نمط التعليم الاستقصائي، من حيث إمكانية تعديله على نحو ينطبق فيه على أوضاع تعليمية -تعلمية، تتلائم مع طبيعة المادة الدراسية وخصائص المتعلم، فإن هناك بعض الصعوبات التي تواجه المعلم لدى استخدام هذا النمط، فلا بد من التغلب عليها لتحقيق نتائج تعليمية أكثر فاعلية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما استراتيجيات البحث العلمي التي يعززها نمط التعلم الاستقصائي؟
2. قارن بين تعليم النمط الاستقصائي للصغار وتعليمه للكبار.
3. بين كيف تؤثر طبيعة المادة الدراسية، وخصائص المتعلم في تعليم نمط الاستقصاء.

8. صعوبة استخدام نمط التعليم الاستقصائي

أ. يصعب وضع أهداف تعلمية محددة على نحو سلوكي؛ لعدم قدرة المعلم على التنبؤ بجميع نتائج التعلم المتوقعة التي قد تنجم عن استخدام التعليم الاستقصائي، كماً ونوعاً، والتي يصعب تحديدها على نحو مسبق.

ب. إن الصعوبة في تحديد أهداف سلوكية للتعليم الاستقصائي، تؤدي إلى صعوبة أخرى في مجال التقويم، فما لم تكن أهداف تعلمية واضحة محددة وقابلة للملاحظة والقياس، لن تكون الإجراءات التقويمية دقيقة بدرجة كافية.

جـ. قد يواجه المعلم صعوبة في تحويل بعض المواد الدراسية المتضمنة في المنهاج، إلى

أوضاع تعليمية مشكلة، الأمر الذي يحول فعلاً دون إمكانية تطبيق النمط الاستقصائي، لذلك ينبغي على المعلم المهتم أن يحاول اكتساب مهارات تمكنه من ذلك التحويل ومن إجراء التكييفات، أوالتعديلات المناسبة لتحويل المواد الدراسية المتنوعة إلى "مشكلات".

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا يصعب وضع أهداف تعلمية سلوكية في النمط الاستقصائي؟
2. ما علاقة صعوبة وضع أهداف تعلمية سلوكية بعملية التقويم؟
3. كيف يستطيع المعلم تحويل المواد الدراسية إلى أوضاع تعليمية مشكلة؟

تدريبات

1. ما السمات المميزة لكل مفهوم من المفاهيم التالية من وجهة نظر سكمان؟

لتعلم الذاتي- رغبة الأطفال في الاكتشاف- التسامح- الحوار المفتوح- التجريب- العبارات المشكلة- مذكرة المعلومات- الاستقصاء- البحث العلمي- حب الاستطلاع- تقبل الغموض- الوضع المشكل- التفسير- العلاقة السببية- المتغيرات- الضبط، التنبؤ.

2. بين كيف تنسجم افتراضات هذا النمط مع خصائص المتعلمين؟
3. ما دور كل من المعلم والمتعلم في عملية الاستقصاء؟

نشاطات

1. إذا أردت استخدام عملية الاستقصاء في تدريس موضوع يتناول ضرورة غاز الأوكسجين للكائنات الحية، فما الإجراءات التي تتخذها في تخطيط هذا التعليم وتنفيذه؟
2. حدد وضعاً مشكلاً، ثم قم بمساعدة الطلاب على استقصائه.

15. نمط التطور المعرفي التعليمي لبياجيه

يعتمد هذا النمط، على أعمال العالم السويسري الشهير جان بياجيه، الذي أصبحت فلسفته التعلمية والتطورية في السنوات الأخيرة شائعة إلى حد كبير بين المربين المعاصرين، وبخاصة ما يتعلق منها بتربية صغار الأطفال، ورعاية تطورهم المعرفي، ولقد تمخضت عن دراسات التطور العقلي عموماً، ودراسات بياجيه بشكل خاص، مجموعة تطبيقات تربوية أخذت أشكالاً متعددة متنوعة، وتناولت البيئة التعلمية، وتخطيط مضمون المنهاج المدرسي على نحو تسلسلي يتفق مع مراحل التطور العقلي وطرائق التعليم وأساليب القياس والتقويم (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994).

1. آراء بياجيه في التطور المعرفي

يعتقد بياجيه، أن الكائنات البشرية تطور مستويات تفكيرية أكثر تعقيداً من الحيوانات عبر مراحل محددة، بحيث تتسم كل مرحلة بمفاهيم، أو بنى معرفية معينة يدعوها مخططات (SCHEMAS) وهي عبارة عن استراتيجيات، أو برامج يستخدمها الفرد في تفاعله مع بيئته لتنظيم العالم من حوله بطريقة معينة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما آثار آراء بياجيه النفسية؟
2. ما آثار تطبيق آراء بياجيه النفسية في المناهج؟
3. ما المقصود بالمخططات، أو البنى العقلية؟
4. لماذا تطور الكائنات البشرية مستويات تفكيرية أكثر تعقيداً من الحيوانات؟

2. عمليات تطور البنى العقلية

يتم تطور هذه البنى العقلية، أو المخططات عبر عمليتين أساسيتين هما التمثل (ASSIMILATION)، والتلاؤم (ACCOMMODATION) حيث تشير عملية التمثل إلى تعديل الخبرات الخارجية؛ لتتفق مع المخططات الراهنة لدى المتعلم، التي تتجسد في أنماط سلوكه الحالية. في حين تشير عملية التلاؤم إلى تعديل أو تطوير مخططات جديدة، تتفق مع خصائص المعلومات، أو الخبرات الخارجية الجديدة. وتحدث عملية التلاؤم عادة

عندما يشعر المتعلم بأن مخططاته، أو بناه المعرفية الراهنة (أي أنماط سلوكه المتوافرة لديه حالياً) غير قادرة على فهم أو تفسير الخبرات الجديدة، أو عندما تفشل الاستراتيجيات السابقة في حل ما يواجهه من مشكلات جديدة.

تتوسط المخططات بين الطفل وبيئته، فالرضيع الذي يكتسب القدرة على قبض الأشياء، يتحرك في بيئته محاولاً الاتصال بما يحيط به من أشياء عن طريق الإمساك، أي؛ أنه يدرك العالم من حوله في أثناء فترة محددة من تطوره، بدلالة سلوك القبض.

يعد هذا السلوك (أي سلوك القبض) مخطط، أو استراتيجية في الاتصال مع محيطه، والتعرف إليه وبدون هذا المخطط، أو البنية المعرفية التي تمكن من معرفة جوانب معينة من البيئة، تكون هذه الجوانب غير موجودة بالنسبة له. وتنمو قدرات الطفل العقلية عبر التطور مخططات أكثر تعقيداً لتمثل البيئة وفهمها، وتلعب عملية التلاؤم الدور الرئيسي في حدوث هذا التطور.

ويشير بياجيه إلى أن التطور العقلي يتم عبر مراحل محددة، وأن نوعاً معيناً من التوازن (EQUILIBRUM) يسود سلوك الفرد في كل مرحلة من هذه المراحل، أي يتوافر في كل مرحلة انسجام معين بين الخبرات المتمثلة، والمخططات أو البنى الراهنة، وبعد فترة معينة، يزول هذا التوازن نتيجة شعور الطفل بعدم قدرة بنيته المعرفية الراهنة على التعامل مع ما يواجه من خبرات، ومشكلات جديدة، الأمر الذي يمهد السبيل أمامه للانتقال إلى مرحلة تطور أكثر تعقيداً.

أسئلة التقويم الذاتي

1. بين العلاقات بين عمليات التمثل والتلاؤم والتوازن.
2. ما المقصود بكل من العبارات التالية:
   - الشعور بعدم التوازن.
   - تتوسط المخططات بين الطفل وبيئته.
   - يسود نوع من التوازن في كل مرحلة من مراحل تطوره العقلي؟
3. متى يزول شعور عدم التوازن؟

3. مراحل التطور المعرفي

يعتقد بياجيه أن تطور المخططات، أو البنى المعرفية يحدث على نحو تسلسلي منتظم لدى جميع الأطفال، وبمعدل تحدده نسبياً عوامل النظم الفيزيولوجية. ويحدد بياجيه أربع مراحل أساسية للتطور هي (أبو جادو، 2000):

- المرحلة الحسية الحركية (بين الولادة ونهاية السنة الثانية).
- مرحلة ما قبل العمليات (بين نهاية السنة الثانية والسابعة).
- مرحلة العمليات المادية (بين السابعة والحادية عشرة).
- مرحلة العمليات المجردة (بين الحادية عشرة والخامسة عشرة).

كرس بياجيه معظم جهوده وأعماله، لدراسة مراحل تطور الذكاء (العقل) وخصائصه، مؤكداً خلال ذلك بعض العوامل التي تؤثر في هذا التطور. وقد كان لهذه الأعمال تأثير بعيد المدى في مجال التعلم والتعليم، ونحاول هنا تبيان أهم مبادئ التعلم والتعليم التي تنطوي عليها الأعمال، بغية توضيح العلاقة بين نظرية بياجيه التطورية والعملية التعليمية التعلمية.

التعليم عملية إيجاد بيئات تعلمية والتعلم عملية تكيفية

يمثل التعليم في ضوء فلسفة بياجيه التربوية والتطورية، عملية إيجاد أو تطوير بيئات تعلمية، تعمل على تزويد المتعلم بخبرات تعلمية، تمكنه من ممارسة عمليات معرفية (عقلية) معينة، وتسهل ظهور بناه المعرفية وتطورها. ويعتقد بياجيه في هذا الصدد أن البنى المعرفية لا تنمو إلا إذا باشر المتعلم خبراته التعلمية بنفسه، وهذا يعني، أن التعلم يجب أن يكون تلقائياً، بيد أن "تلقائية التعلم"، أو"مباشرة المتعلم لخبراته بنفسه"، تفترض أساساً وجود بيئة تعلمية تنطوي على نشاطات تتفق مع البنى المعرفية للمتعلم موضوع الاهتمام. ويشير بياجيه هنا إلى أن أي شخص يعرف تلقائياً ما يحتاج إليه من نشاطات، وعليه أن يبني معرفته بنفسه، ويلمس عن طريق تلقين الآخرين له، ويعترف صاحب النظرية التطورية بقدرتنا كمعلمين أو مربين على تغيير السلوك والاستجابات اللفظية باستخدام التعلم المباشر نتيجة التطور.

والتطور لا يحدث إلا إذا كانت المهمة التعليمية مفيدة، وكان لدى المتعلم استعداداً نفسياً لتعلمها. وبتعبير آخر أن التعلم عملية تكيفية يمارسها المتعلم لتحقيق حالة من التوازن بين قدراته المعرفية ومتغيرات البيئة.

يجب أن يكون المتعلم نشطاً فعالاً، وأن يكون التعلم استكشافياً واستقرائياً، وأن تكون البيئة غنية بالمثيرات الحسية، وأن يحتل اللعب دوراً أساسياً فيها، ويتبدى دور المعلم من خلال قدرته على تنظيم خبرات تعلمية، ونشاطات تعليمية تمكن المتعلم من ممارسة عمليات الاكتشاف الذاتي، وتسهل تطور بناه المعرفية.

المعرفة فيزيائية واجتماعية ومنطقية

يميز المبدأ الثاني ثلاثة أنواع للمعرفة: فيزيائية، واجتماعية، ومنطقية، وهذا يعني أن أي وضع تعلمي يجب أن يختلف باختلاف هذه الأنواع الثلاثة من المعرفة.

تشير المعرفة الفيزيائية إلى تعلم طبيعية الأشياء المادية، ومعرفة خصائصها المختلفة كالشكل، واللون، والملمس، والحجم. وتشير المعرفة الاجتماعية إلى اكتساب أساليب التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، ومعرفة آثار السلوك الاجتماعي في الأنا والآخر، أما المعرفة المنطقية، فتتناول تعلم الحقائق والمفاهيم والعلاقات المنطقية، والرياضية، وذلك باستخدام عمليات التأمل (التفكير) والتجريد.

ويرى بياجيه أن أنواع المعرفة الثلاثية ليست منفصلة كلها عن بعضها البعض، فمعظم الأوضاع التعليمية التعلمية تشتمل على نوعين من هذه المعارف أو الأنواع الثلاثة جميعها. ولذا ينبغي على المعلم أن يغير أو يكيف دوره التعليمي اعتماداً على نوع، أو أنواع المعرفة التي يهدف إلى تحقيقها لدى طلابه.

أهمية البيئة الاجتماعية في التعليم والتعلم

يركز بياجيه على البيئة الاجتماعية، فالأطفال يزود بعضهم بعضاً بالدافعية والمعلومات التي تمكن كلاً منهم من الشعور بعدم التوازن، أي الشعور بعدم قدرة المخططات المعرفية الراهنة على مجابهة الخبرات أو المشكلات الجديدة، ومحاولة العمل على تعديل أو تطوير مخططات بنى معرفية جديدة، وبتعبير آخر، يشكل الأطفال بخبراتهم المتفاوتة، بيئة اجتماعية ناجحة في مجال تسهيل عملية التطور الأساسية، وهي عملية التلاؤم.

في ضوء هذه المبادئ الثلاثة، يرى أنصار المنحى التطوري أن يستخدم المعلم في تعليمه للأطفال الطريقة العيادية أو الاكلينكية. وتعتمد هذه الطريقة على إجراء مقابلات حوارية بين المعلم والمتعلم، بحيث تنطوي على الإجراءات الأساسية التالية (أبو جادو، 2000):

- مجابهة الطفل، أو المتعلم بمشكلة، أو وضع تعلمي معين يحتاج إلى حل.
- رصد استجابات المتعلم ذات العلاقة بالمشكلة المطروحة.
- مطالبة المتعلم بتبرير استجاباته.
- مجابهته بتبريرات أو استراتيجيات تفكيرية مضادة.
- تزويده بالتغذية الراجعة المناسبة.

إن استخدام هذه الطريقة، أو النمط يتطلب من المعلم أن يشخص مقدرات طلابه المعرفية بشكل مستمر، وذلك لاختيار المهام ذات العلاقة الوثيقة بالتطور. ويتطلب أيضاً أن يزود المتعلمين بخبرات تنتج شعوراً عميقاً بعدم وجود توازن يمكن المتعلم من تطوير استراتيجية تفكيرية جديدة، لمعالجة الوضع المشكل الذي يجابهه، وأخيراً يتطلب من المعلم أن يبني مناخاً تفاعلياً صفياً موجهاً إلى المتعلم إلى حد بعيد.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الإجراءات الواجب اتباعها عند استخدام النمط أو الطريقة العيادية أو الإكلينكية؟
2. لماذا تعد المعرفة الاجتماعية أهم أنواع المعارف من وجهة نظر بياجيه؟

تدريبات

1. ما السمات المميزة لكل مفهوم من المفاهيم التالية: البنى المعرفية- التطور المعرفي- الاستراتيجية التفكيرية- التشخيص- المرحلة التعليمية؟
2. ما المقصود بكل عبارة من العبارات التالية:
   - تكييف المنهاج المدرسي مع مستويات النمو العقلي للطلاب.

- التعليم هو عملية إيجاد بيئات تعلمية.
- التعلم عملية تكيفية.
- إن التشخيص المعتمد على السلوك اللفظي غالباً ما يكون مضللاً.
- يجب أن يكون التعلم تلقائياً.
- على المعلم أن يزود المتعلمين بفرص عديدة للتفاعل فيما بينهم.
- تختلف مطالب الوضع التعلمي باختلاف نوع المعرفة المرغوب في تعليمها؟

نشاطات

1. يتمثل دور المعلم في ضوء نمط التعليم التطوري، بتنظيم البيئة التعلمية، واستشارة استجابات المتعلمين وتعليلاتها، وتزويدهم بمقترحات أو حلول مضادة لاقتراحاتهم، أو حلولهم لتمكنهم من التعرف إلى فاعلية استراتيجياتهم التفكيرية في حل ما يواجهون من مهام تعلمية، وتقديم مهام تعلمية مشابهة، للتأكد من مستوى نموهم المعرفي.

   اشرح هذا القول بشكل مفصل وبين الإجراءات الواجب توافرها لتحقيقه.

2. استخلص المبادئ التربوية والنفسية التي اشتمل عليها هذا النمط، وبين واقع استخدام كل منها في المدارس.

16. نمط المنظمات المتقدمة لديفيد اوزوبل

اهتم ديفيد أوزوبل، كغيره من علماء المدرسة المعرفية، بدراسة البنية المعرفية للفرد، والعمليات المعرفية العقلية، للوصول إلى تعلم ذي معنى لزيادة فاعلية عملية معالجة المعلومات وتذكرها.

1. المنظم المتقدم

لقد اقترح اوزوبل المنظم المتقدم؛ (ADVANCE ORGANIZER) لتحقيق التعلم ذي المعنى، ويعني اوزوبل بالمنظم المتقدم، ما يزود به المعلم طلابه من مقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة، تقدم في بداية الموقف التعليمي، حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها؛ بهدف تيسير عملية تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع، من خلال ربط المسافة وردمها بين ما يعرفه المتعلم من قبل، وما يحتاج إلى معرفته. أي أن المنظم المتقدم، يعمل عمل الإسقالة بالنسبة للبناء حين يصل بين شيئين ويردم المسافة بينهما.

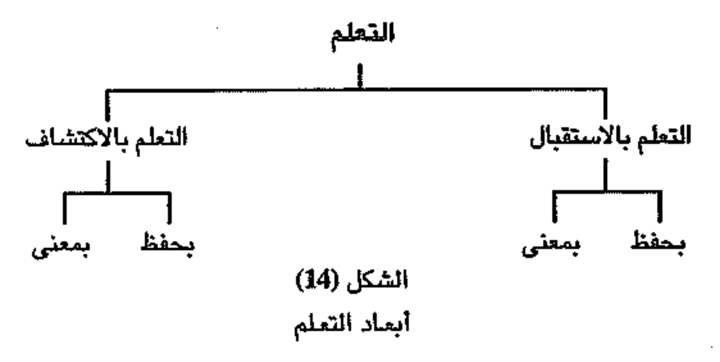
وعندما اقترح اوزوبل المنظم المتقدم فقد افترض أن عقل المتعلم يخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة، من العام إلى الخاص، وحتى يسهل تعلمها بفعالية، واسترجاعها بسهولة ويسر لا بد من تقديمها بطريقة مناسبة، على هيئة ملخص مجرد، ومعمم، وشامل (في البداية)، ويشتمل على ركائز فكرية تثبت المعلومات الجديدة في بنى المتعلم العقلية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا يعد اوزوبل من أصحاب المدرسة المعرفية؟
2. ما الشروط الواجب مراعاتها عند استخدام المنظمات المتقدمة؟
3. متى يكون التعلم ذا معنى من وجهة نظر أوزوبل؟

2. نوعا التعليم

يحدث التعلم من وجهة نظر اوزوبل بالاستقبال والاكتشاف، ويعتقد اوزوبل أن المعلم يستطيع أن يدخل المعلومات الجديدة إلى بناء المتعلم المعرفي، بأسلوب المعنى، وبأسلوب الحفظ كما في الشكل التالي (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):



الشكل (14)
أبعاد التعلم

يرى اوزوبل أن التعلم بالاستقبال، أفضل من التعلم بالاكتشاف، ففي التعلم بالاستقبال يأخذ المحتوى الكلي للمادة (مفاهيم ومبادئ) شكله النهائي في المنظمات المتقدمة المعروضة على المتعلم في البداية، ويقتصر دور المتعلم على استقبال هذه المادة لاكتشافها، وإذا حاول المتعلم أن يربط المعلومات الجديدة، بالمعلومات السابقة، فإن تعلماً ذا معنى يحصل. وأما إذا لم يحاول الربط، فإن التعلم يكون تعلماً بالحفظ. إن التعلم بالمعنى من وجهة نظر اوزوبل، أفضل من التعلم بالحفظ، سواءً بالنسبة للتعلم بالاستقبال، أو التعلم بالاكتشاف.

يرى اوزوبل أن التعلم بالاكتشاف هام في مجال حل المشكلات، ولكنه محدود الأهمية والقيمة في مجال التعليم المدرسي. يقبل اوزوبل التعلم بالاكتشاف الموجه الذي يجري بإشراف المعلم وتوجيهه، كالتعليم الاستخباري، ولكنه يرفض التعلم بالاكتشاف الحر غير الموجه، ويرى فيه هدراً للوقت والجهد والموارد.

إن أهم المواقع للتعلم، تلك التي تنبع من التعلم ذاته، أي أن الدافع المعرفي هو الأهم في التعلم ذي المعنى، ويتكون هذا الدافع من الرغبة في المعرفة والفهم.

يميز اوزوبل بين نوعين من المنظمات المتقدمة هما:

منظم العرض أو الإيضاح

يلجأ المعلم إلى هذا النوع، عندما يكون موضوع الدرس جديداً تماماً على الطالب، ويقوم هذا النمط من المنظمات المتقدمة بتزويد الطلاب بركائز ودعائم أساسية، تشتمل على المفاهيم (على شكل شجرة)، وعلى التعميمات (على شكل تعريفات).

المنظم المقارن

يستخدم هذا المنظم في تنظيم تعلم مادة تعليمية، أو موضوع غير جديد كلياً. أي عندما يكون المحتوى مألوفاً للمتعلمين، ولديهم بعض الخبرة السابقة في بعض جوانبه، وهنا يلعب المنظم المتقدم المقارن دور المرساة. ويشترط في المنظم المتقدم، (الذي يأتي على شكل جدول) أن يكون المشبه به مألوفاً للطلاب، وأن تكون أوجه الشبه والتطابق كثيرة بين المشبه والمشبه به.

أسئلة التقويم الذاتي

1. قارن بين التعلم بالاستقبال، والتعلم بالاكتشاف من حيث:
   أ. دور المتعلم في كل منهما
   ب. دور المعلم في كل منهما
2. متى يحدث التعلم بالاستقبال القائم على المعنى؟
3. فسر كل عبارة من العبارات الآتية:
   - تخزن المعلومات في العقل بطريقة هرمية متسلسلة.
   - يجب أن يكون المنظم المتقدم شاملاً لجميع جوانب الموضوع.

3. مراحل التعليم في نمط المنظم

تشتمل عملية التعليم، من وجهة نظر أوزوبل على ثلاث مراحل هي:

- تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الأهداف، ثم تحديد السمات المميزة، مع إعطاء الأمثلة.
- تقديم الموضوع الجديد من خلال ترتيب الأفكار، وتوضيحها في أثناء التقديم، مع المحافظة على الانتباه.
- تقوية النسق، أو النظام المعرفي من خلال ربط المادة الجديدة بالمادة السابقة لدى المتعلم.

يقول أوزوبل: لو أردت أن أختصر علم النفس التربوي إلى مبدأ واحد فإنني أقول إن أهم عامل يؤثر في التعلم هو ما يعرفه المتعلم من قبل، فتأكد من ذلك، وعلمه في ضوئه.

أسئلة التقويم الذاتي

1. إن أهم عامل يؤثر في التعلم هو ما يعرفه المتعلم من قبل. فسر هذا القول.
2. كيف تتم المرحلة الأولى من مراحل نمط المنظم المتقدم؟
3. ما الشروط الواجب مراعاتها في المرحلة الثانية من مراحل نمط المنظم المتقدم؟
4. ما المقصود بالنسق؟

تدريبات

1. ما السمات المميزة لكل مفهوم من المفاهيم التالية: التعلم ذو المعنى- الربط، الدافع في التعلم، منظم العرض؟
2. ما أهم المفاهيم التربوية، والنفسية التي اشتمل عليها هذا النمط، ويمكن توظيفها في مدارسنا؟

نشاطات

1. اختر موضوعاً من الموضوعات التي تعلمها، وبعد ذلك قم بعمل المنظمات المتقدمة المختلفة الضرورية، لمساعدة الطلاب على تعلمه.
2. يعتقد البعض، أن اوزوبل أعاد التربية إلى التربية التقليدية. ما مدى تأييدك، أو معارضتك لهذا الرأي؟

17. نمط التدبير الاشتراطي لسكنر

عد هذا النمط من أنماط المدرسة النفسية السلوكية ويركز هذا النمط على التعزيز، ويقوم على عدد من المبادئ النفسية. وسنتناول كل هذا بالإضافة إلى خطوات تنظيم تعلمه.

1. مترتبات التعزيز الشرطية الاحتمالية

فض سكنر صيغة المثير (استجابة) في النظر إلى السلوك وتفسير التغير فيه (ثورندايك)، كما رفض التفسير الارتباطي لظاهرة التعلم (بافلوف)، وقدم بديلاً عنهما صيغة مترتبات التعزيز الشرطية الاحتمالية، لقد استخدم سكنر هذه الصيغة ليشير إلى العلاقات المتداخلة بين العناصر الثلاث التالية (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

- المناسبة التي يحدث في ظلها سلوك ما.
- السلوك نفسه.
- العواقب التعزيزية لذلك السلوك.

تمثل العناصر الثلاثة، المفاهيم الأساسية في نظرية التعزيز، ويشار أحياناً إلى المناسبة بتعبير المثيرات القبلية، لأنها تحدث قبل السلوك، بينما يشار إلى العواقب باسم المثيرات البعدية فهي تحدث بعده.

أما بالنسبة للمثيرات القبلية، فلبعض أنماط السلوك عواقب معينة تحت ظروف معينة وليست لها مثل هذه العواقب تحت ظروف أخرى، فإذا كانت المثيرات القبلية تشير إلى عواقب تعزيزية، سميت (مثيرات تمييزية) وإذا ما أصبحت أنماط السلوك معتمدة على المثيرات التمييزية فإن وصف هذه الأنماط يسمى بالإجراء التمييزي ومن الأمثلة على ذلك، وقوف السائق لإشارة المرور الحمراء. وطلب الطفل من أمه درهماً كلما حضر الضيوف، وإعطاء أمه إياه. وإذا كانت الاستجابة من النوع الانعكاسي المستجر نسمي المثيرات بـ(المثيرات المستجرة).

يقدم السلوكيون تعريفاً للسلوك على أنه: ذلك الجزء من تفاعل الكائن الحي، مع بيئته الذي يتصف بأنه يمكن فيه تحري حركة هذا الكائن، أو حركة جزء فيه في المكان، وخلال الزمان والذي ينتج تغيراً قابلاً للقياس في جانب واحد على الأقل من جوانب البيئة.

تشير عبارة التفاعل بين الكائن الحي وبيئته، أن السلوك لا يحدث إلا بوجود طرفين هما: الكائن الحي، والبيئة مع وجود علاقة بينهما، ومن هنا كانت التعابير: قلق، وجائع، ومنطو لا تمثل حوادث سلوكية قابلة للدراسة إلا في إطار التفاعل المشار إليه.

وتتضمن شبه الجملة: "يتصف بأنه يمكن فيه تحري..." إن السلوك هو ما يمكن إدراكه وملاحظته، أي؛ أنه إذا حدث فإنه في النهاية قابل للملاحظة، أو للتعرف إليه عن طريق الملاحظة.

ولقد أمكن نتيجة البحث العلمي، تصنيف السلوك في صفتين رئيسيتين هما:

- السلوك الاستجابي أو الانعكاسات، وهو السلوك المستجر أو (المسحوب) بمثير، ومن أمثلته: إغماض العين إذا وقع عليها الضوء.
- السلوك الإجرائي، ويعرف بإشارة في البيئة وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيه ومن أمثلته: قيادة السيارة أو المشي في الطريق، ويحكم هذا النوع من السلوك بعواقبه أو بالتعزيز.

أما عواقب السلوك، أو المعززات، فهي ما يؤدي إلى زيادة احتمال الاستجابة أو اختفاء هذه الاستجابة، وفي الحالة الأولى نسميها (بالمعززات الإيجابية)، ونسميها في الثانية (بالمعززات السلبية). ويجب الانتباه إلى أن المعزز لا يظهر إلا بوجود السلوك، فإذا لم يظهر زيادة أو نقصاناً فمعنى ذلك، عدم وجود سلوك أصلاً. ويجب أن يعقب المعزز السلوك ولا يسبقه.

أسئلة التقويم الذاتي

1. قارن بين صيغة المثير استجابة، بصيغة مترتبات التعزيز الشرطية الاحتمالية من وجهة نظر سكنر.
2. بين كيف تترابط وتتكامل المناسبة، والسلوك، والعواقب من وجهة نظر مترتبات التعزيز الشرطية الاحتمالية.
3. قارن بين السلوكين الاستجابي والإجرائي.

2. المبادئ النفسية والتربوية المستخلصة من نمط التدبير الاشتراطي

مما سبق، يمكن استخلاص مبادئ التعلم التالية (أبو جادو، 2000):

- يتم تعلم السلوك من خلال التعزيز، لا سيما التعزيز الطبيعي الداخلي الذي إذا توفر، فلا ضرورة إلى اللجوء إلى التعزيز الخارجي.
- يمكن إضعاف سلوك تم تعلمه، عن طريق التوقف عن تعزيزه، ويسمى هذا المبدأ بمبدأ (الإطفاء)، وهنا يجب أن نتذكر، أن التوقف عن التعزيز قد يؤدي إلى زيادة مؤقتة في معدل السلوك، فإذا أدرت المفتاح في باب شقتك التي سبق وكنت تفتح بابها بذلك المفتاح، ولم ينفتح الباب، فإنك لا تتخلى عن البدء رأساً، بل تعيد ذلك مرات متكررة، وهذا هو المقصود بالزيادة المؤقتة في معدل السلوك.
- يمكن لتقديم العقاب بعد السلوك، أن يقلل من احتمالات ظهور السلوك، ولكن قد يثير العقاب مشاعر الخوف، وأي سلوك يتبعه هرب من الموقف، يعزز ذلك الهرب.
- بعد أن يكون سلوك ما قد اطفئ، ومرت عليه فترة زمنية ما، قد يعود هذا السلوك للظهور ثانية، وهذا ما يسمى (بالاسترجاع التلقائي).
- إن السلوك الذي يعزز في ظل ظروف إثارية ما، قد يظهر في ظل ظروف إثارية مشابهة.
- عندما يعزز سلوك ما، بحضور موقف إثاري ما ويطفأ -أي لا يعزز- في مواقف إثارية أخرى معينة، يتم تشكيل سلوك تمييزي ويتحقق تحكم المثيرات بالسلوك، ويسمى هذا (تمييز المثير).
- عندما تعزز استجابة ما، فإن استجابات تشبهها أو ذات علاقة بها، قد تعزز أيضاً، وتزداد احتمالات ظهورها ويسمى هذا (تعميم الاستجابة). إن التكرار المعزز يقوي التعلم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. فرق بين التعزيز الداخلي والتعزيز الخارجي.
2. فسر المقصود بكل من العبارات والتراكيب الآتية:
   - الزيادة المؤقتة في معدل السلوك
   - الاسترجاع التلقائي
   - تمييز المثير
   - تعميم الاستجابة
3. لماذا يجب تجنب العقاب؟

3. خطوات تعليم نمط التدبير الاشتراطي

إذا أردنا تطبيق مبادئ سكنر في مجال تعليم أية مادة دراسية، لأي طالب فهناك ست خطوات يمكن اتباعها (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

الخطوة الأولى: حدد بتعابير موضوعية، السلوك النهائي الذي ترغب أن يقوم به الطالب بعد مروره بخبرة التعلم والتعليم.

الخطوة الثانية: تعرف -ما أمكنك- إلى ذخيرة الطالب السلوكية ذات العلاقة بذلك السلوك النهائي، ولا نقصد بهذه الذخيرة مرحلة التطور ولا درجة الذكاء، بل السلوك المدخلي أي؛ ابدأ بالطالب من حيث هو.

الخطوة الثالثة: ضع المادة الدراسية في تتابع منتظم على أساس الترتيب الخاص بنظام المعرفة الذي تنتمي إليه تلك المادة.

الخطوة الرابعة: من المادة الدراسية التي رتبتها، ابدأ مع الطالب بذلك الجزء الذي يمكنه الإجابة عنه بشكل صحيح.

الخطوة الخامسة: نظم مترتبات التعزيز الشرطية الاحتمالية، بحيث تصل بالطالب إلى السلوك النهائي، وتعمل على أن تصبح في المادة معززات شرطية داخلية.

الخطوة السادسة: احتفظ بسجلات السلوك للطالب؛ لتعتمدها كأساس لتعديل المواد التدريسية، وإجراءات التعليم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بالتعابير الموضوعية؟
2. ما المقصود بذخيرة الطالب السلوكية؟
3. ما المقصود بالمعززات الشرطية الداخلية؟

تدريبات

1. ما السمات المميزة لكل مفهوم من المفاهيم التالية: - التعليم من وجهة نظر سكنر - المثيرات القبلية - عواقب السلوك - التعزيز الطبيعي - الإطفاء - تعميم المثير - السلوك المدخلي؟
2. فسر كل عبارة من العبارات التالية من وجهة نظر سكنر:
   - السلوك محكوم بعواقبه.
   - يمكن إضعاف سلوك تم تعلمه عن طريق التوقف عن تعزيزه.
   - أي سلوك يتبعه هرب من موقف ما يعزز بذلك الهرب.
   - لا يرى سكنر في المثيرات في البيئة كمحدد وحيد للسلوك.

نشاطات

1. إلى أي مدى يوظف المعلمون في مدارسنا المفاهيم الواردة في هذا النمط؟
2. لو أردت أن تستخدم هذا النمط في المدرسة، ما الإجراءات التي تعتمدها؟

18. النمط التدريبي لسكنر وآخرون

يعتمد النمط التدريبي على أربعة أنظمة للمعرفة، ترى جميعها أن الناس يمكن أن يوصفوا بما يقومون به من سلوك، وأن هذا السلوك يمكن تغييره بل وتعديله.

1. انظمة المعرفة

وفيما يلي نبذة عن هذه النظم:

علم النفس التدريبي

ركز هذا العلم على أهداف التدريب ومهماته، بحيث يقسم هذه المهمات إلى مهمات، أو مهارات فرعية أصغر تعمل على عمل المهمات الوسيطية على الطريق نحو الشكل النهائي، ثم ينظم البرنامج التدريبي في موقف تعلمي، يتضمن تتابعاً انتقالياً إيجابياً لأثر التدريب من مهمة أو مهارة إلى أخرى، كما يضمن أن تعلماً سابقاً لتعلم لاحق ومتطلب له قد تم إنجازه.

علم النفس السبراني

تقوم السبرانية على أساس النظر إلى الكائن الإنساني، على أنه يمكن أن (يناظر) آلة كهربائية، أو نظام سبراني يستخدم التغذية الراجعة الحسية؛ لضبط سلوكه وتعديله، وفي الموقف التعليمي، ينظر إلى المعلم والطالب وعملية التعليم وعملية التعلم على أن كلا منها نظام ذاتي الضبط، يسير في ضوء المبادئ التالية: يسير النشاط في النظام ذاتي الضبط في مراحل ثلاث عامة هي: المدخلات، والتحليل، والمخرجات، والنشاط، وليس التوازن هو حالة الفرد الإنساني الطبيعية. ويحسن الفرد ضبطه لسلوكه في علاقته مع البيئة، كما يحسن ضبطه للبيئة عن طريق التعلم.

تحليل النظم

ينطلق هذا المنحى من أن نقطة البدء لتصميم أي نظام، يجب أن تكون النظرة إلى النظام الكلي قبل النظر إلى أجزائه، وأن الأجزاء لا يجوز أن تدرس إلا في إطار الكل الذي تنتسب إليه.

علم النفس السلوكي

الجانب الأساسي في هذا العلم هو، أن يعرض أمام المتدرب نمطاً حياً أو نمطاً رمزياً

للسلوك موضوع التدريب، ثم يقوم المتدرب بالتدرب على هذا السلوك في ظل توجيهات المدرب.

يمكن النظر إلى الأنظمة الثلاثة الأولى، بأنها تكون الجانب النظري، أي؛ تحليل المهمات التدريبية، وتصميمها كمنظم ضبط ذاتية، بينما تمثل الإجراءات من علم النفس السلوكي، الجانب التطبيقي أي؛ التنفيذي دون أن ينفصل الجانبان أحدهما عن الآخر.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الأولية التي ينطلق منها كل علم من العلوم الأربعة؟
2. ما المقصود بكل من العبارات الآتية:

- نتعلم من خلال الملاحظة والممارسة.
- يوصف الناس بما يقومون به من سلوك.
- الأنظمة ذاتية الضبط.
- النشاط وليس التوازن هو، حالة الفرد الإنساني الطبيعية.
- لدى الإنسان قدرة ذاتية للتغذية الراجعة.
- يمثل علم النفس السلوكي، الجانب التطبيقي لعلم النفس النظري

2. خطوات تطبيق مبادئ أنظمة المعرفة

عند تطبيق مبادئ هذه الأنظمة في نمط تدريبي تعليمي واحد نتبع الخطوات الخمس الآتية (COOPERD ET. AL. 1999):

- تحديد الأهداف وتحليل المهمات.
- تحديد الحالة المبدئية للمهمة موضوع التدريب.
- عرض الأداء الصحيح للمهمة.
- ممارسة المتدرب للمهمة، وتوفير التغذية الراجعة.
- انتقال أثر التدرب إلى ظروف واقعية.

يجب أن يوفر "المدرب"، أو المعلم الذي يستخدم النمط التدريبي تغذية راجعة على أساس الأداء الذي يقوم به المتدرب، أو أن يقوم المدرب، بتحليل أداء المتدرب ليوفر؛ تلك التغذية الراجعة، أو أن نظام المعرفة، أو المهارة يوفر مثل هذا التحليل. وكمثال على ذلك، لو أردنا تدريب أحد الناس على السباحة، فإننا نعد له نمطاً تدريبياً يتكون من (54) مهمة على النحو التالي (COOPERD ET. AL. 1999):

- يجلس على حافة البركة (1).
- يجلس على حافة البركة وقدماه في الماء (2).
- يجلس على حافة البركة ويرشق بعض الماء على جسمه (3).
- عندما يكون عمق الماء (12)بوصة يقف على الحافة ويدفع نفسه إلى البركة (54).

وإذا أراد معلم أن يعلم القسمة الطويلة، فما عليه إلا تجزئة العملية إلى سلسلة مهام، ويقوم بمساعدة الطلاب على التدرب على كل مهمة من هذه المهام على حدة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الدور الذي تلعبه الأهداف في نمط التدريب؟
2. ما دور التغذية الراجعة في خطوات التخطيط للتعليم في النمط التدريبي؟

تدريبات

1. ما الجوانب المشتركة في النظم الأربعة التالية:
   - علم النفس التدريبي
   - السبرانية
   - تحليل النظم
   - علم النفس السلوكي؟
2. للتغذية الراجعة أهمية خاصة في علوم المعرفة الأربعة:
   - علم النفس التدريبي
   - السبرانية
   - تحليل النظم
   - علم النفس السلوكي. ما هذه الأهمية؟

أسئلة التقويم الذاتي

1. اختر مهمة تدريبية، ومن ثم حدد خطوات التدرب عليها.
2. ما أوجه الخلل في توظيف هذا النمط في تنظيم تعلم المهارات الرياضية في مدارسنا؟

19. نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة لروثكوف

يمثل نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة، أو نمط النشاطات المولدة للتعلم لروثكوف، جانباً أو بعداً آخر من مدرسة سكنر، السلوكية، وهو أكثر تحرراً من سكنر باعتباره لا يقتصر فقط على التعامل مع المثيرات القبلية، والسلوك، والمثيرات البعدية بل يهتم بما يحدث داخل الإنسان أيضاً ويسمي الذي يحدث داخل الإنسان، بالنشاط المولد للتعلم.

1. **النشاط المولد للتعلم**

يعرف روثكوف النشاط المعلم، أو النشاط المولد للتعلم على أنه: نشاط المتعلم الملائم، أو المناسب لتحقيق هدف تربوي محدد في موقف، أو مكان محدد. ولقد ميز روثكوف ثلاثة أصناف، أو مستويات من النشاط المولد للتعلم هي (مرعي وأبو شيخه، 1996):

- التهيئة أو عملية الدخول إلى محيط المادة التعليمية.
- تحديد الهدف، أو انتقاء المادة التعليمية التي تحقق الهدف.
- ترجمة المادة أو النصوص أي تمثلها داخلياً، باستخدام العمليات العقلية المختلفة.

وتتم الترجمة (المستوى الثالث) من خلال عدد من أسئلة تطرح على المتعلم بعد النص الذي يبلغ (200) كلمة مباشرة، وتكون من النوع الذي يثير عمليات عقلية عليا.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما التسميات الأخرى لنمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة؟
2. ما النشاط المولد للتعلم؟
3. بم يتميز روثكوف عن سكنر بالنسبة للنمط التعليمي؟
4. كيف تتم ترجمة المادة، أو النص؟
5. ما خصائص الأسئلة التي تلي النص؟

2. خصائص النص

وعودة إلى النص، نقول: أنه يجب أن يتميز محتواه بالدقة والتوجه نحو الهدف، وعدم اشتماله على مواد غير منتمية للهدف، أما من حيث الشكل فلا بد أن تكون المفردات مختارة اختياراً جيداً، وأن تنظم المادة تنظيماً نفسياً، وتنظيماً منطقياً، وأن لا يشتمل النص على تعبيرات غير سلبية، أو يصعب فهمها.

وهناك طريقتان لاختيار النصوص: الأولى، وهي إعداد أو تطوير مواد تعليمية تتناسب والأهداف المخططة وحاجات المستهدفين، والثانية، وهي اختيار مواد تعليمية من بين الأبدال المتوافرة في الكتب، مع مراعاة أن تكون هذه المواد متطابقة من حيث محتواها وطريقة عرضها للغايات المخططة، والفئة المستهدفة، ويفضل روثكوف الطريقة الثانية على الطريقة الأولى، ويشير إلى أنه على المعلم ألا يحرص على أن يقرأ الطلاب فيتعلموا فقط، بل على أن يكون النص كتب ليعلم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. قارن بين طريقتي اختيار النص.
2. ما الشروط الواجب توافرها في النص من حيث الشكل؟
3. ما الشروط الواجب توافرها في النص من حيث المحتوى؟

تدريبات

1. ما طرق اختيار النصوص المكتوبة في نمط روثكوف؟
2. كيف يستطيع المعلم أن يحول مادة موضوع ما في الكتاب إلى نصوص؟

نشاطات

1. إلى أي مدى تنطبق المادة التي بين يديك، على نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة؟
2. المادة الدراسية في الكتاب الذي بين يديك كتبت بطريقة النص. وضح ذلك.

20. نمط التعليم غير الموجه لكارل روجرز وآخرون

ينسب هذا النمط لكارل روجز وزملائه، ويميز النمط بين نوعين من التعلم ويقوم على تحقيق الذات وله خطوات.

1. نوعا التعلم من وجهة نظر كارل روجرز

يميز روجرز بين نوعين من التعلم: النوع الأول: هو التعلم عديم المعنى أو التعلم الآلي المتمثل في حفظ مقاطع، أو معلومات عديمة المعنى بالنسبة للمتعلم، والمادة التعليمية لا تأخذ معنى شخصياً عند الطالب، ولا تحتوي مشاعره، أو تحتويه كشخص متكامل، أنه تعلم يحدث في ما فوق الرقبة. والنوع الثاني: هو التعلم الذي يحدث في الحياة اليومية، ويسميه روجرز (التعلم الخبري) ولهذا النوع من التعلم معنى، وهو عند روجرز تعلم سريع ويمكن أن يدوم.

يرى روجرز أن التربية اليوم تهتم بالنوع الأول رغم اعترافها بالثاني، إلا أنها لا تسعى إليه. ويقترح روجرز تصميم بيئة تعليمية تيسر النوع الثاني من التعلم. ولكي يكون هذا النوع الثاني، لا بد أن يقل التعليم إلى أدنى حد ممكن. وهكذا يرفض روجرز أن يقوم المعلم بالتعليم، ولعله هنا لم يقترح أو يوصي بطريقة أو إجراءات تعليمية، بل يريد بيئة تصمم لتسهيل التعلم. أما ماذا يتعلم الطلاب وكيف يتعلمون؟ فالأمر متروك لكل منهما، وعنده القدرة، في ظل بيئة مناسبة، على اختيار ما يناسبه، وهكذا فليس من الضروري أن ينصرف المتعلم عن تعلم المعارف والمهارات المختلفة، ولكنها تأتي في الدرجة الثانية، بحيث يحتويها المتعلم عاطفياً، وتصبح ذات معنى عنده (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994).

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم مبدأ برأيك يقوم عليه نمط التعليم غير الموجه لكارل روجرز؟ علل سبب اختيارك.
2. قارن بين التعلم عديم المعنى، والتعلم بمعنى أو التعلم الخبري من وجهة نظر كارل روجرز.
3. متى يعد التعلم عديم المعنى من وجهة نظر روجرز؟
4. متى يعد التعلم له معنى من وجهة نظر روجرز؟

2. نظرية الذات عند روجرز

تعد نظرية الذات التي طورها كارل روجرز في أثناء عمله في الإرشاد والعلاج النفسي، أساساً نظرياً يقف وراء نمط التعليم الذي يقترحه.

لتعبير الذات معنيان متميزان: فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ويمكن أن يطلق على هذا المعنى الذات كموضوع، ومن ناحية أخرى يطلق على الذات معنى العملية، فالذات هنا فاعلة، بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك وغيرها.

والتصورات، أو المبادئ الأساسية في نظرية الذات عند روجرز تتلخص بالآتي:

- الكائن العضوي: وهو الفرد، كنظام بيولوجي كلي يمتلك الخصائص التالية:
- يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري ليشبع حاجاته.
- له دافع أساسي هو أن يحقق ذاته.
- قد يرمز إلى خبراته، بحيث تصبح شعورية، وقد ينكر عليها الرمز، بحيث تظهر لا شعورية، أو قد يتجاهلها كلية.
- المجال الظاهري: وهو الكل المنظم من الخبرات الفردية، أو الخبرة في كليتها، وليس في جزئياتها، ولهذا ا لمجال خاصية وهي، أن يكون شعورياً، أو لا شعورياً، حسب ما إذا كانت الخبرات التي تكونه قد تحولت إلى رموز أم لا.
- الذات: وهي الجزء المتمايز من المجال الظاهري، وتتكون من نمط المدركات، والقيم الشعورية بالنسبة إلى ضمير المتكلم.

وتتميز الذات بخصائص عديدة منها أنها:

- قد تتغير نتيجة للنضج والتعلم.
- تنمو وتتطور من خلال عملية التفاعل بين الأفراد والبيئة.
- تدرك المفاهيم والقيم عند الجماعة، وقد تمتصها بطريقة مشوهة.
- تنزع إلى الاتساق.

- تحدد سلوك الفرد -الكائن الحي- بأساليب تتسق معها.
- تدرك الخبرات التي لا تتسق معها على أنها تهديدات، فتسبب لها الاضطراب.

أسئلة التقويم الذاتي

1. قارن بين معنى الذات كموضوع، ومعنى الذات كعملية.
2. ما المقصود بالكائن العضوي في نظرية الذات عند روجرز؟
3. ما الشروط الواجب توافرها في المجال الظاهري في نظرية الذات؟
4. كيف تدرك الذات المفاهيم والقيم عند الجماعة؟
5. كيف تتعامل الذات عند روجرز مع الخبرات التي لا تتسق معها؟

3. التعلم الموجه ذاتياً

أن التعلم الوحيد عند روجرز هو، التعلم الموجه ذاتياً، والمكتشف ذاتياً. ودور المعلم، هو دور الميسر والمسهل للتعلم، ويستطيع أن يحقق ذلك ضمن الشروط الثلاثة التالية:

- السجية: يتيسر تعلم الطلاب عندما لا يلعب المعلم الدور الذي يصفه له النظام التربوي، بل عندما يكون على سجيته، أي عندما يقول ما يشعر دون أن يخفي أياً من مشاعره، إيجابية كانت أم سلبية.
- التقدير والقبول والثقة: على المعلم أن يقبل الطالب على أنه شخص له قيمة، ويستحق الاحترام، ويقبل آراءه ومشاعره دون شروط مسبقة.
- المشاركة الوجدانية: وفيها على المعلم أن يضع نفسه مكان الطالب؛ ليفهم ردود فعله من الداخل.

أما بالنسبة لتخطيط التعلم وتنفيذه، فيقترح روجرز الصف المفتوح المقسم إلى مراكز أنشطة، وفي كل مركز المواد اللازمة له، ويتعلم الطالب تعلماً ذاتياً ضمن عقد يبرمه مع معلمه، وإذا احتاج إلى أية مساعدة، فما عليه إلا أن يطلبها. وتكتب العقود، أو الاتفاقات، عادة بواسطة الطلاب، بحيث تحدد نوع المهام التي ستستكمل في المدة التي يحددها الاتفاق.

أسئلة التقويم الذاتي

1. قارن بين دور المعلم ودور الطالب في نمط التعليم غير الموجه.
2. كيف يعالج المعلم في الصف المفتوح كلاً من:
   - المنهاج الدراسي.
   - حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم.
   - التقويم.
3. ما المقصود بكل من: -السجية -المشاركة الوجدانية -العقد -مركز المواد؟
4. كيف يقبل المعلم الطالب؟
5. كيف تتم المشاركة الوجدانية؟

4. المقابلة

يتم أسلوب التفاعل الصفي بين المعلم والطالب، بما يسمى بالمقابلة، وخطوات المقابلة كما حددها روجرز هي (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

- على المعلم أن يفهم مشكلة الطالب، وبالتالي يحاول إفهامها للطالب.
- تبدأ المقابلة عندما يستفسر المعلم من الطالب عن المشكلة، ويتركه يتحدث.
- يترك المعلم الطالب يتحدث بحرية وحماية وثقة وأمن، دون اعتراض من المعلم على ما يظهره الطالب من مشاعر.
- في أثناء سير المقابلة، يكون دور المعلم هو تسجيل الملاحظات، وتقبل ما يقوله الطالب، دون طرح الأسئلة، وعدم التقييم أو المديح الزائد.
- ينهي المعلم المقابلة بعد سلسلة مقابلات أدرك الطالب في نهايتها أبعاد مشكلته، حيث سيعالجها بعدها بنفسه ودون عودة للمعلم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. متى تبدأ المقابلة؟
2. حدد دور كل من الطالب والمعلم في المقابلة.
3. كيف ينهي المعلم المقابلة؟
4. ما أهم شرط يجب أن يتوافر في المقابلة التي يجريها المعلم للطالب؟

تدريبات

1. ما السمات المميزة لكل مفهوم من المفاهيم التالية من وجهة نظر روجرز: - تيسير التعلم - الذات - المجال الظاهري - الكائن العضوي -المشاركة الوجدانية - المقابلة؟
2. ماذا نستفيد من نمط التعليم غير الموجه في عملية التعليم والتعلم؟

نشاطات

1. جرب فكرة العقد، أو التعهد مع أحد أبنائك أو أخوتك أو طلابك، ثم اكتب تقريراً عن ذلك.
2. إلى أي مدى تتوافر شروط التفاعل الشخصي الاجتماعي، والسجية، والتقدير، والقبول، والثقة، والمشاركة الوجدانية في مدارسنا؟

21. نمط التفكير الإبداعي لوليم جوردون ورفاقه

لقد اهتم العلماء والمربون أمثال وليم جوردون ورفاقه، بتطوير نمط أو نموذج تعليمي يرتكز على حل المشكلات بالطرق الابتكارية، أو الإبداعية، ولقد استحدثوا هذا النمط في التعليم الصفي، وطوروا له عدداً من المواد التعليمية المناسبة، ولقد انطلق هؤلاء العلماء من تجربتهم من بعض المبادئ والمسلمات.

1. مبادئ نمط التفكير الإبداعي

- الإبداع أو الابتكار سمة وقدرة هامة، وضرورية لنا في أنشطتنا اليومية.
- العملية الإبداعية أو الابتكارية ليست أمراً غامضاً، أو خفياً، بل يمكن وصفها وتحديد سماتها، وتدريب الناس على ممارستها بشكل مباشر؛ بهدف زيادة قدراتهم الإبداعية.
- المبتكرات والاختراعات الإبداعية كنتاجات للعملية الإبداعية، تتشابه في جميع الميادين الفنية، والعلمية، والهندسية، والطبية، والاقتصادية وغيرها من العمليات العقلية التي تتطلبها.
- التفكير الإبداعي سواء أكان نتاجاً فردياً، أو نتاجاً زمرياً، أو جماعياً متشابه إلى حد كبير.

أسئلة التقويم الذاتي

1. استخلص أهم مبدأ يقوم عليه نمط حل المشكلات بالطرق الإبداعية.
2. ما المبادئ التي يقوم عليها هذا النمط، وتخالف المتعارف عليه بالنسبة للإبداع؟
3. ما أهمية الإبداع لنا؟

2. مسلمات نمط التفكير الإبداعي

أما المسلمات التي انطلقت منها فهي (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

- إننا نستطيع تنمية القدرات الإبداعية وتطويرها لدى الأفراد والجماعات، ويتم ذلك من خلال مساعدة المتعلمين على وعي العملية الإبداعية، وبتطوير مواد ومواقف واضحة تعين على ذلك.

- أن المكون العاطفي والانفعالي للعملية الإبداعية، أهم من المكون العقلي لها، واللامعقول أهم من المعقول.
- أن العناصر العاطفية اللامنطقية، ينبغي أن تكون مفهومة، كي تساعد على زيادة احتمال النجاح في التوصل للحلول الإبداعية الجديدة للمشكلات المطروحة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف نستطيع تنمية القدرات الإبداعية وتطويرها؟
2. لماذا يعد المكون العاطفي، والانفعالي للعملية الإبداعية أهم من المكون العقلي لها؟
3. ما أهم سمات الإبداع؟

3. تحقيق الإبداع

يرى جوردون أننا نحقق الإبداع من خلال النشاط المجازي أو الاستعارة. فبالنشاط المجازي، أو الاستعارة، نقيم علاقة تشابه بين فكرة وأخرى، أو بين شيء وآخر، ونقيم مسافة مفاهيمية فكرية بينهما، ومن الأمثلة على ذلك، أن نطلب من الطلاب أن يفكروا بمقاعدهم على أنها أواني أو أنهار جارية، فنكون بذلك قد وفرنا لهم مجازاً، أو استعارة تمكنهم من التفكير بأشياء معروفة ومألوفة.

ويتخذ النشاط المجازي عدة أشكال (جروان، 1999):

- القياس الذاتي: وبه نطلب من الطلاب أن يتقمص كل منهم شيئاً مادياً، أو حيواناً، أو نباتاً، أو شخصاً، وفي هذا النوع يتوقف الإبداع على مقدار التقمص، وعلى المسافة المفاهيمية، والمستويات التي تحدث في القياس الذاتي هي: سرد حقائق معروفة بلغة المتكلم، ووصف المشاعر بصيغة المتكلم، وتقمص الكائن الحي والتوحد معه، وأخيراً تمثل الشيء المتقمص غير الكائن الحي.
- القياس المباشر: وبه نطلب من الطالب أن يقارن بين مفهومين، أو فكرتين، أو شيئين بهدف إيجاد أوجه شبه واختلاف في السمات، أو الوظائف ومن الأمثلة أن نقارن القلم بالسيف.

- القياس التناقضي أو الصراع المكثف: ويكون ذلك بوصف شيء ما، أو واقع معين، باستخدام عبارات منها كلمات تبدو متناقصة وغير منسجمة، كقولنا: العدو الودود، والصديق اللدود، والمدمر المنقذ، والعسل المر.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما علاقة المجاز أو الاستعارة بالإبداع؟
2. ما المقصود بالمسافة المفاهيمية في مجال الإبداع؟ هاتِ مثالاً على ذلك.
3. حدد المستويات التي تحدث في القياس الذاتي.
4. ميز بين القياس الذاتي والقياس المباشر.
5. ما المقصود بالقياس التناقضي أو الصراع المكثف؟

4. استراتيجية تحقيق الإبداع

هناك استراتيجيتان يمكن أن تستخدما في إطار هذا النمط وهما: استراتيجية جعل المألوف يبدو غريباً وتسمى باستراتيجية (الإبداع) وينطلق الطلاب فيها من أنواع المجاز دون أية قيود منطقية، ويعتمد المعلم في ذلك على زيادة المسافة المفاهيمية، وانطلاق خيال الطلاب في كل اتجاه. وهناك استراتيجية جعل الغريب يبدو مألوفاً، تسمى باستراتيجية (الارتياد والاكتشاف)، ويحاول الطلاب فيها الربط بين فكرتين معينتين وتحديد أوجه الشبه بينهما، واستكشاف جوانب محددة فيهما، أو في إحداهما (جروان، 1999):

أن لكل استراتيجية عدد من الخطوات، ويمكن إجمال هذه الخطوات بالنسبة لهما على النحو التالي: وصف الواقع، وتقديم معلومات أساسية، ثم استخدام القياس المباشر، فالمجاز الشخصي، فالصراع المكثف أو المجاز التناقضي، ثم عودة إلى القياس المباشر والوصول في النهاية إلى مجموعة تحليلات وتعميمات.

إن دور المعلم في هذا النمط، هو دور الموجه والقائد، وعلى الطلاب أن يمارسوا الحرية الكاملة في تعاملهم مع الأسئلة المفتوحة والمناقشات المتشعبة. ويقوم التعاون بين المعلم والطلاب على أساس روح اللعب في مناخ مشبع بالمحبة والعاطفة.

ويمكن أن يطبق هذا النمط في الأعمال الكتابية الإبداعية، وحل المشكلات الاجتماعية، وحل المشكلات العامة، والتوصل إلى ابتكارات جديدة، والبحث في كل المفاهيم المجردة كالحرية، والديمقراطية، والقياس، والعبودية وغيرها كثير.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ميز بين استراتيجية الإبداع واستراتيجية الاكتشاف.
2. ما خطوات استراتيجيتا الإبداع؟
3. ما دور كل من المعلم والمتعلم في نمط حل المشكلات بالطرق الإبداعية؟

تدريبات

1. قارن بين دور المعلم ودور الطالب في نمط حل المشكلات بالطرق الإبداعية.
2. قارن مع الأمثلة بين أشكال النشاط المجازي مع الأمثلة.

نشاطات

1. اختر موضوعاً أو مشكلة ما، وحاول معالجته باستخدام إحدى استراتيجية الإبداع.
2. إلى أي مدى يستخدم المعلمون في مدارسنا لنمط حل المشكلات بالطرق الإبداعية؟

22. نمط التحري الجماعي لهيربارت ثيلين ونمط الاستقصاء الاجتماعي لكوكس وماسيالاس

1. نمط التحري الجماعي لهيربارت ثيلين

يسعى نمط التحري الجماعي لتطوير المجتمع المثالي من خلال تحقيق الديمقراطية، ولكن بأسلوب جماعي، وباستقصاء علمي على اعتبار أن غرفة الصف هي مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير، وأن الهدوء والإنصات والانضباط والطاعة التامة لأوامر المعلم جميعها من الأمور المرفوضة.

الخطوات المستخدمة في نمط التحري الجماعي

فيما يأتي الخطوات الواجب استخدامها في نمط التحري الجماعي:

- مواجهة الطلاب بموقف محير سواء كان مخططاً أم غير مخطط.
- استكشاف ردود فعل المجموعة بالنسبة للموقف وسبر غورها.
- تحديد المشكلة وتكوين مهمة الدراسة وإعدادها للبحث والدراسة: تحديد المشكلة وتحديد الأدوار والمسؤوليات المترتبة على ذلك.
- الدراسة الذاتية الفردية والدراسة الجماعية للمشكلة.
- تحليل مدى التقدم نحو الهدف وتحليل العمليات المستخدمة.
- تنشيط البحث الجماعي وتوجيه ألوان النشاط فيه، بما يحقق الأهداف التعلمية المنشودة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا وصف نمط التحري بالجماعي؟
2. ما الغاية أو الهدف البعيد لنمط التحري الجماعي؟
3. ما أهمية مواجهة المتعلمين بالموقف المحير أو المشكل؟
4. ماذا نقصد بمهمة الدراسة؟
5. حدد العمل الجماعي في خطوات نمط التحري الجماعي.
6. ما دور المجتمع في نمط التحري الجماعي؟
7. حدد دور كل من المعلم والمتعلم في هذا النمط.

2. نمط الاستقصاء الاجتماعي

جاء النمط الاستقصاء الاجتماعي ليؤكد على الاستقصاء الذي يوجه النقاش إلى توليد الفرضيات وجمع المعلومات ولكن ليس بالإطار الجماعي بل بالإطار الفردي، وفي إطار طبيعة الحياة الاجتماعية ومشكلاتها.

يرتبط الاستقصاء في هذا النمط بالتفكير التأملي وتعليم الأفراد كيف يفكرون في نظام القيم والعادات الاجتماعية، ويشتركون مع غيرهم في إعادة بناء المجتمع.

ويؤكد هذا النمط على ضرورة توافر المناخ الاجتماعي في الصف، لاختبار الفرضيات، واستخدام الحقيقة كدليل ولكن ضمن الخطوات التالية:

- تقديم موقف محير وتوضيحه.
- صياغة الفرضيات للمساعدة في الحل.
- توضيح التعريفات الواردة في الفرضيات.
- فحص الفرضيات أو استقصائها.
- الاستدلال من خلال جمع الحقائق والأدلة التي تسند الفرضية.
- التعميم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الأساس الذي يدور عليه نمط الاستقصاء الجماعي؟
2. ما دور المجتمع في نمط الاستقصاء الاجتماعي؟
3. ما دور الفرضيات في هذا النمط؟
4. كيف يتم الاستدلال؟
5. ما الدور الذي يجب أن يقوم به كل من المعلم والطالب في نمط الاستقصاء الاجتماعي؟

تدريبـــات

1. قارن بين كل من نمط التحري الجماعي ونمط الاستقصاء الاجتماعي في ضوء إمكانية تطبيق كل منهما في المواقف الصفية.
2. قارن بين عملية الاستقصاء في نمط التحري الجماعي وعملية الاستقصاء في نمط الاستقصاء الاجتماعي.

نشاطــات

1. اختر موضوعاً ما له علاقة بالمشكلات الاجتماعية وضع له خطة لتعليمه باستراتيجية نمط التحري الجماعي.
2. اختر موضوعاً ما له علاقة بالمشكلات الاجتماعية وضع له خطة لتعليمه باستراتيجية نمط الاستقصاء الجماعي.

23. نمط شروط التعلم لروبرت جانييه

يرى جانييه أن التخطيط للتعلم في نمطه يتم بثلاث خطوات هي:

1. **خطوات التخطيط للتعلم وتنفيذه**

- وصف الأهداف والمهمات التعلمية.
- تحليل التعلم، أو تحليل المهمات التعلمية آنفة الذكر.
- اشتقاق وتحديد الظروف أو الشروط الخارجية للتعلم.

أما خطوات تنفيذ التعلم الذي تم تخطيطه فهي تسع خطوات أطلق عليها جانييه اسم الأحداث أو الوقائع التعليمية وهي (أبو جادو، 2000):

- استثارة الدافعية للتعلم باستثارة حب الاستطلاع والرغبة في التحصيل.
- إعلام المتعلم بالأهداف التعلمية بوضوح وبشكل يثير الاهتمام.
- توجيه الانتباه.
- تنشيط عملية تذكر المتطلبات الأساسية القبلية المنتمية.

- تقديم الإرشاد والتوجيه للمتعلم.
- تعزيز عملية الاستبقاء أو الاحتفاظ بالمعلومات.
- تعزيز عملية انتقال التعلم.
- إشهار الأداء المنشود.
- التزويد بالتغذية الراجعة الهادفة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. فرق بين خطوات التخطيط للتعلم وخطوات تنفيذ التعلم.
2. ما الاسم الذي أطلق على كل خطوة من خطوات تنفيذ التعلم؟
3. ما المقصود بكل من العبارات والتراكيب التالية:
   - إشهار الأداء المنشود.
   - الأحداث أو الوقائع.
   - انتقال التعلم.
   - المتطلبات الأساسية؟

2. هرم جانييه التعلمي

كانت تلك الخطوات بالنسبة لتخطيط التعلم وتنفيذه، أما أنماط التعلم كما حددها جانييه فهي ستة أنماط كما يشير إليها هرم جانييه في الشكل الآتي (الحيلة، 1999):

حل المشكلات
تعلم استخدام القواعد والقوانين والمبادىء
التصنيف (المفاهيم)
التمييز المتعدد
السلسلة
تعلم الاستجابات الخاصة

الشكل (15)
هرم جانييه التعلمي

يعتقد جانييه أن أنماط أو أصناف التعلم الستة تشكل نسقاً هرمياً متصاعداً أي؛ أن كل صنف من التعلم يعد متطلباً أساسياً للتعلم الذي يليه في هذا النسق، وعلى سبيل المثال لا يستطيع الفرد أن يسلسل الأشياء قبل تمكنه من الاستجابات الخاصة لها، أي أنه لا يستطيع نطق كلمة كاملة ما لم يكن قادراً على نطق كل صوت من أصواتها. وكذلك فإن تعلم التصنيف (المفاهيم) يسبق تعلم استخدام القواعد، وتعلم القواعد والمبادئ سابق لتعلم حل المشكلات. ويرى جانييه كذلك أن تعلم أي صنف من أصناف التعلم، أي مستوى، يتطلب شروطاً معينة وأن وظيفة المعلم هي توفير تلك الشروط اللازمة للتعلم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أنماط أو أصناف التعلم الستة؟ هاتِ مثالاً على كل نمط أو صنف.
2. ما دلالة أن تشكل الأنماط أو الأصناف هرماً؟
3. ما علاقة التصنيف بالمفاهيم؟
4. ما المقصود بالسَّلْسَلَة؟

3. المبادئ التربوية المستخلصة من نمط جانييه

في ضوء كل ما مر يمكن استخلاص المبادئ التربوية الآتية التي يمكن أن تستخدم في أي موقف تعليمي (الحيلة، 1999):

مبدأ 1 : تشخيص المتطلبات القبلية لتعليم أي موضوع والتأكد من تحققها لدى الطلاب قبل المباشرة في تعلم الموضوع نفسه.

مبدأ 2 : ضرورة تنظيم المادة الدراسية في المنهاج والكتاب المدرسي تنظيماً منطقياً، وذلك حرصاً على أن تكون النتاجات التعلمية متراكمة متسلسلة.

مبدأ 3 : الاهتمام بتنمية قدرات الطلاب على التفكير في أثناء تنظيم تعلمهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد.

مبدأ 4 : الالتفات إلى الفروق الفردية بين طلاب الصف الواحد.

مبدأ 5 : التدرب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمي التفكير، وذلك باستخدامها في

معالجة مواقف جديدة، وليس مجرد تكرار استخدامها في عدد من المواقف المماثلة تماماً لموقف تعلمها.

مبدأ 6 : توفير التقويم المرحلي النامي داخل النسق الواحد للتأكد من تعلم الطلاب الأنماط أو الأصناف قبل الانتقال إلى تنظيم نشاطات تعلمية للأنماط أو الأصناف داخل هذا النسق.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم مبدأ من المبادئ التربوية المستخلصة من نمط جانييه؟
2. ما شروط تكرار أو التدرب على المهارة؟
3. ما معيار تنظيم المادة الدراسية في المنهاج أو الكتاب المدرسي؟

تدريبات

1. تحدث جانييه في نمطه التعليمي عن تسع عمليات أو مراحل لإحداث التعلم أطلق عليها مصطلح (وقائع التعليم)، صنف هذه الوقائع إلى وقائع داخلية، تتصل بتنشيط، وتحريك كوامن المتعلم، ووقائع خارجية تتصل بتنشيط وتحريك البيئة التعليمية، والوسط الذي يجري فيه التعلم.
2. ما العلاقة بين كل من خطوات التخطيط وخطوات التنفيذ والأنماط أو التصنيف في هرم جانييه؟

نشاطات

1. اختر موضوعاً من الموضوعات التي تدرسها ومن ثم حدد أنماطها التعليمية حسب أنماط هرم جانييه ثم حدد خطوات تعليمها.
2. صنف واقع تعامل المعلمين في المدارس مع المبادئ الستة المستخلصة من نمط جانييه.

الاختبار التقويمي

أشر إلى العبارة الصحيحة أو الأكثر صحة في كل فقرة من الفقرات الآتية:

1. ينسب نمط التعليم الاستقصائي إلى:

أ. سكمان ب. برونر

جـ. هيلدا تابا د. بياجيه

2. يتعلم الأطفال بطريقة العلماء من وجهة نظر برونر:

أ. بالإجابة عن الأسئلة بطلاقة ب. بالسؤال

جـ. باستقبال المعارف د. بالحفظ

3. العمليات النمائية العقلية وتطورها توجد لدى الفرد إذا:

أ. امتلك القدرة على التعامل مع بديل واحد في الموقف الواحد

ب. عبر عن نفسه بغير اللغة

جـ. خزن المعلومات في ذهنه عشوائياً

د. لم يستجب الفرد إلى المثيرات بالطريقة نفسها

4. ينطلق نمط التفكير الاستقرائي من المسلمات التالية:

أ. التفكير عملية تفاعل بين الفرد وغيره من الأفراد

ب. تتتابع عمليات التفكير على شكل أنشطة

جـ. تتطلب الأنشطة عدداً من المهمات

د. التفكير يمكن أن يعلم

5. من مبادئ التعليم الاستقصائي:

أ. يجب أن تكون البيئة فقيرة بالمثيرات الحسية

ب. يكون التعلم استكشافياً واستقرائياً

جـ. تعد المعارف الفيزيائية والاجتماعية والمنطقية منفصلة تماماً عن بعضها بعضاً

د. تعد المعارف المنطقية الأكثر أهمية للمتعلم

6. من خصائص أنماط التعليم:

أ. يفضل أن يعالج النمط التعليمي أقل عدد ممكن من المتغيرات

ب. يبنى النمط التعليمي على عدد من الفرضيات

جـ. ليس شرطاً توفر عامل الدقة في النمط التعليمي

د. يفضل أن يشتمل النمط التعليمي على عدد كبير من الافتراضات والمصطلحات

7. من مبادئ نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة لروثكوف:

أ. يعتمد على المثير والاستجابة باعتبار أن روثكوف من المدرسة السلوكية

ب. يعتمد النص الذي تبلغ عدد كلماته 400 كلمة

جـ. يقرأ الطلاب النص ليتعلموا فقط

د. يهتم بما يحدث داخل الإنسان

8. ينسب نمط التفكير الإبداعي إلى:

أ. كارل روجرز ب. هيربرت ثيلين

جـ. وليم جوردون د. سكنر

9. من مبادئ نمط شروط التعلم:

أ. يعد كل نمط أو صنف في هرم جانييه متطلباً للتعلم الذي يليه

ب. ضرورة تنظيم المادة الدراسية تنظيماً نفسياً

جـ. يتم تعليم موضوع ما بغض النظر عن تحقق متطلباته القبلية

د. يتم التعليم إلى طلاب الصف الواحد بغض النظر عن الفروق الفردية فيما بينهم

10. من خصائص نمط التعليم الاستقصائي:

أ. أن التسامح حيال بعض الغموض للظواهر الطبيعية لا ينطبق على الظواهر الاجتماعية

ب. تشمل افتراضات سكمان الجوانب المعرفية والعاطفية

جـ. الأطفال غير تواقين إلى التطور

د. الأفضل عدم ترك الطفل ليتعلم تعلماً ذاتياً

11. تسمى مرحلة العمل الحسي من مراحل النمو العقلي لبرونر بمرحلة

أ. التعلم بالعمل   ب. بالايقونية

جـ. التمثيل الرمزي   د. التعلم بشبه المجرد

12. تتكون مهمة تكوين المفهوم من وجهة نظر هيلدا تابا من عدد من المراحل:

أ. مرحلة استقراء المفهوم

ب. تحديد نشاط التشابه ونقاط الاختلاف بين المفهوم وغيره

جـ. شرح المفهوم وتوضيحه

د. تطبيق المفهوم

13. من خصائص أنماط التعليم:

أ. يقوم كل نمط على نظرية تعلم

ب. ترى أنماط التعليم أن العلاقات غير المضبوطة يجب أن تحكم الأوضاع في عمليات التعليم والتعلم

جـ. يبنى النمط التعليمي على مجموعة من الحقائق بعيداً عن الافتراضات

د. يبنى النمط التعليمي على مجموعة المعارف والمعلومات

14. من المبادئ التي تقوم عليها الأصول النفسية لأنماط التعليم الاجتماعية:

أ. يتأثر سلوك المتعلم بالثواب والعقاب على نحو مباشر

ب. يفسر التعلم بمبدأ المحاولة والخطأ

جـ. يُدفع الناس بقوى داخلية

د. البيئة التي يتعرض لها المتعلم عشوائية

15. تساعدنا عملية تصنيف المفاهيم على:

أ. الاستجابة لكل مثير ب. تكوين المفاهيم وليس اكتسابها

جـ. التغلب على تعقيدات البيئة د. معرفة الماضي وربما الحاضر فقط

16. من آراء كارل روجرز:

أ. على المعلم أن لا يحترم الطالب إلا إذا كان محترماً أصلاً

ب. يتيسر تعلم الطلاب عندما يقول ما يشعر به دون أن يخفي أياً من مشاعره

جـ. على المعلم أن ينظر إلى سلوك الطالب بغض النظر عن مشاعر المعلم

د. يكتب المعلم العقد مع الطالب ويلزم الطالب على تنفيذه

17. من مبادئ نمط التفكير الإبداعي:

أ. يعد الإبداع غامضاً وخفياً ب. يكون الإبداع فردياً فقط

جـ. الإبداع يورث د. الإبداع ضروري في حياتنا اليومية

18. النمط الذي ينسب لهربرت ثيلين هو نمط:

أ. الإبداع ب. شروط التعلم

جـ. الاستقصاء الاجتماعي د. التحري الجماعي

19. من خصائص نمط التعليم الاستقصائي:

أ. يجب أن يقرر المعلم طبيعة الظاهرة المشكلة

ب. يجب أن لا تكون الظاهرة في هذا النمط غامضة أو فيها شيء من الغموض

جـ. توجد عند الإنسان دافعية طبيعية للتساءل

د. يفضل أن تكون الأسئلة من النوع الذي يتطلب التعليل مثل لماذا؟ وكيف؟

20. من خصائص نمط التفكير الاستقرائي:

أ. يتطلب أسئلة عشوائية غير مخططة

ب. يتصف بالتعقيد

جـ. ينفذ النمط من قبل المعلم فقط

د. يصلح لتعلم الكبار أكثر من تعلم الصغار

21. من المبادئ التي تقوم عليها الأصول النفسية لأنماط التعليم الإنسانية:

أ. الأفراد لا يمتلكون القدرة على اختيار واقعهم وبيئاتهم

ب. يرغب الإنسان في التقدم نحو الأفضل باستمرار

جـ. لا يستطيع الأفراد إدراك عوامل سوء التكيف في بيئاتهم

د. تهتم أنماط التعليم الإنسانية بإنسان يعيش في مجتمع

22. من آراء بياجيه في التطور المعرفي:

أ. يتصف كل مستوى تفكيري معين ببنى عقلية معينة

ب. تشير عملية التلاؤم إلى تعديل الخبرات الخارجية لتتفق مع البنى العقلية الداخلية

جـ. لا يحدث التعلم من وجهة نظره إلا في حالة التوازن بين ما في البيئة والبنى العقلية عند الفرد

د. التعلم هو عملية إيجاد بيئات تعلمية

23. من المبادئ التي تقوم عليها الأصول النفسية لأنماط التعليم المعرفية:

أ. المثيرات غير مستقلة عن الاستجابات

ب. التعليم عملية تكدس المعرفة لدى الفرد

جـ. السلوك الإنساني محدد بالوضع الراهن

د. الارتباط بين المثير والاستجابة غير كاف لتفسير السلوك

24. ان العلم الذي يرى أن ننطلق لتصميم أي نظام من النظرة الكلية قبل النظر إلى الأجزاء هو علم النفس:

أ. التدريبي ب. السبراني

جـ. تحليل النظم د. السلوكي

25. من آراء كارل روجرز:

أ. التعلم الخبري هو التعلم ذو المعنى الذي يحدث في الحياة اليومية

ب. معنى الذات كعملية اتجاهات الفرد ومشاعره عن نفسه

جـ. يستجيب الكائن العضوي بعقله فقط للمجال الظاهري ليشبع حاجاته

د. الذات ثابتة

26. من مسلمات نمط التفكير الإبداعي:

أ. المكون العقلي أهم من المكون العاطفي

ب. العناصر المعقولة أهم من العناصر غير المعقولة

جـ. تحقق الإبداع بالنشاط المجازي أو الاستعارة

د. لا تنمي القدرات الإبداعية

27. من خصائص نمط تعلم المفهوم بالاكتشاف:

أ. يقدم المعلم للطالب الأمثلة المنتمية مع كلمة (نعم) ولغير المنتمية مع كلمة (لا)

ب. يصلح في المناقشات الفردية فقط

جـ. يعد نمط التفكير الاستقرائي أبعد أثراً من هذا النمط

د. تسبق عملية تكوين المفاهيم عملية اكتساب المفاهيم

28. من مبادئ مراحل التعليم الاستقصائي:

أ. تعد مرحلة التفسير في التعليم الاستقصائي مرحلة سهلة على الطلاب

ب. الهدف من التعليم الاستقصائي هو جمع المعلومات فقط

جـ. تجمع المعلومات من الوضع المشكلة من خلال طرح المعلم الأسئلة على الطلاب

د. يجب على المعلم أن يبين للطلاب إجراءات الاستقصاء الواجب اتباعها في البحث عن حل للوضع المشكل

29. يسمى نمط التعليم المنسوب إلى برونر نمط التعليم:

أ. الاستقصائي ب. الاستقرائي

جـ. الاستكشافي د. الاستنتاجي

30. صاحب نمط التفكير الاستقرائي هو:

أ. اوزوبل ب. برونر

جـ. هيلدا تابا د. بياجيه

31. من مبادئ التعليم بنمط اوزوبل:

أ. التعلم بالاكتشاف أهم من التعلم بالاستقبال

ب. يحدث التعلم بمعنى بربط أو بدون ربط والمهم هو طريقة عرض المادة

جـ. ضرورة ربط أو ردم المسافة المفاهيمية بين ما يعرف المتعلم من قبل وما يحتاج إلى معرفته

د. يخزن عقل المتعلم المعلومات بطريقة غير متسلسلة

32. من المبادئ التي تقوم عليها أصول الأنماط التعلمية السلوكية:

أ. السلوك ظاهرة غير قابلة للملاحظة

ب. الأنماط التعليمية السلوكية مكتسبة بالتعليم

جـ. ضرورة التأكيد على السلوك الظاهري

د. الأنماط السلوكية غير قابلة للتعديل

33. ان العلم الذي ينظر إلى الإنسان على أنه يناظر آلة كهربائية تستخدم التغذية الراجعة الحسية لضبط السلوك وتعديله هو علم النفس:

أ. التدريبي ب. السبراني

جـ. تحليل النظم د. السلوكي

34. من شروط المقابلة حتى يتم التفاعل بين المعلم والطالب:

أ. على المعلم أن يسمح للطالب أن يفهمه المشكلة

ب. تبدأ المقابلة عندما يستفسر المعلم من الطالب عن المشكلة

جـ. على المعلم أن لا يترك الطالب يتحدث بحرية وعليه أن يعترض على مشاعره غير السليمة

د. في أثناء سير المقابلة يكون دور المعلم طرح الأسئلة وتقييم المقابلة

35. نسمي المقارنة بين مفهومين أو فكرتين بالقياس:

أ. التناقضي ب. الذاتي

جـ. المباشر د. لا شيء مما ذكر

الباب الثالث

استراتيجيات تعليمية خاصة

24. استراتيجية تنظيم تعلم المفاهيم والمبادئ
25. استراتيجية تنظيم تعلم المهارات
26. استراتيجية تنظيم تعلم حل المشكلات
27. استراتيجية تنظيم تعلم الاتجاهات والقيم



يتناول هذا الباب استراتيجيات تعليمية خاصة لتنظيم تعلم كل من المفاهيم والمبادئ وحل المشكلات والمهارات والاتجاهات والقيم لما لهذه الموضوعات من أهمية عظيمة.

24. استراتيجيات تنظيم تعلم المفاهيم والمبادئ

تعد المفاهيم لبنة المعرفة، ولقد زادت أهميتها في الوقت الحاضر، أكثر من أي وقت مضى، لانفجار المعرفة، وللصعوبة الكبرى للإلمام في جوانب فرع منها، وصار هم المربين والمعلمين مساعدة المتعلمين على الفهم والوعي ببنية المادة المفاهيمية أو المنطقية مع ترك التفاصيل.

1. المفهوم

يعرف المفهوم من الناحية المنطقية على أنه: كلمة أو كلمات تطلق على أشياء لا حصر لها تجمعها سمات مميزة، ويعرف المفهوم من الناحية النفسية على أنه: صورة ذهنية يعبر عنها برمز، والرمز قد يكون رمزاً لغوياً أو رياضياً أو أي شيء آخر. وحسب هذا التعريف تصبح اللغة بكل مفرداتها مجموعات هائلة من المفاهيم وكذلك الرياضيات والفن.

وإذا جمعنا بين التعريفين، يصبح تعريف المفهوم على النحو التالي: كلمة أو كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سمات مميزة وتعمم على أشياء لا حصر لها.

والمبدأ هو علاقة بين مفهومين أو أكثر، وتشكل العلاقة بين مبدأين أو أكثر تعميماً أو نظرية، وهكذا نرى أن المفاهيم والمبادئ والتعميمات تشكل في النهاية بنية للمادة المتعلمة، وبدون إدراك هذه البنية يبقى التعلم ناقصاً أو ضعيفاً أو غير موجود.

ولما كان الفرق بين المفهوم والمبدأ فرق درجة لا فرق نوع، فإن المبادئ التي تحكم تعلمها وتعليمها ستكون واحدة إلى درجة كبيرة.

ويتحقق تعلم المفهوم وبالتالي المبدأ إذا استطاع المتعلم أن يحدد السمات المميزة لهما، واستطاع أن يعطي أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية، واستطاع أن يميز بين المفاهيم والمبادئ المختلفة والمفاهيم والمبادئ المتشابهة، واستطاع أن يصوغ تعريفات لكل منهما، والتنبؤ بالأمور وحل المشكلات المرتبطة بهما، وأخيراً إذا استطاع أن يضعهما موضع التطبيق (حسان، 2000).

أما عملية تعليم المفهوم وتعليم المبدأ فهي عملية متدرجة وتختلف باختلاف مدرسة صاحبها، فلهيلدا تابا نمط تعليمي لتنظيم تعلم المفاهيم وقد أسمته بالنمط الاستقرائي، ولكل من برونر وبياجيه وديفيد أوزوبل أنماط تعليمية أخرى.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا تعد المفاهيم مهمة؟
2. ميز بين التعريف المنطقي والتعريف النفسي للمفهوم.
3. ما المقصود بكل من: الصورة العقلية أو الذهنية للمفهوم أو المبدأ والصورة اللفظية؟
4. متى نعد المتعلم قد تعلم المفهوم أو المبدأ؟

2. خطوات تنظيم تعلم المفاهيم

بالرغم من هذه الاختلافات بين علم النفس والمربين في تنظيم تعلم المفاهيم، وبالرغم من الاختلاف في تنظيم تعلم المفاهيم وتنظيم تعلم المبادئ، يمكن القول بوجود عدد من الخطوات لتنظيم تعلمهما هي (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

الخطوة الأولى: وهي خطوة تحديد النتاج المتوقع والهام، أو بالأحرى تحديد أو تعيين المفهوم أو المبدأ. وبدون هذه الخطوة، لا نستطيع توجيه طرق التعليم نحو المفاهيم.

الخطوة الثانية: وهي خطوة تحديد التعلم القبلي للمفهوم المستهدف أو المبدأ المستهدف. ولتوضيح المقصود بالتعلم القبلي يمكن أن نسأل السؤال التالي: ما المتطلبات الأساسية الضرورية اللازمة لتعلم المفهوم المبدأ الجديد، والتي بدونها لا يحدث تعلم، أو يحدث تعلم ضعيف؟ طبعاً، لا بد أن تكون هذه المتطلبات من وجهة نظر المتعلم، ويساعده المعلم في الحصول عليها و امتلاكها أو اكتسابها. وكمثال على ذلك، لو افترضنا أننا سنعلم المبدأ التالي: يتوقف الاحتراق على وجود الحرارة والأكسجين والوقود، إن الاحتراق والحرارة والأكسجين والوقود مفاهيم لا بد من أن يدركها المتعلم إذا أردنا أن يدرك المبدأ ككل. وما ينطبق على المبدأ ينطبق على المفهوم.

الخطوة الثالثة: اختيار الطريقة أو الأسلوب أو الاستراتيجية المناسبة لتنظيم تعلم المفهوم أو المبدأ، طبعاً تختلف هذه الخطوة باختلاف فلسفات المعلمين وقدراتهم والمدارس النفسية التي ينتمون إليها، ومهما كانت الطريقة، فلا بد من مساعدة المتعلمين على ما يلي:

- تحديد السمات المميزة للمفهوم والمبدأ.
- إعطاء أمثلة منتمية وغير منتمية.
- مقارنة المفهوم والمبدأ بما يشبههما من المفاهيم والمبادئ وبما يختلف عنهما.
- وضعهما موضع التطبيق لتيسير انتقال تعلمهما أفقياً وعمودياً.
- إتاحة فرص التدريب والممارسة الكافية لتكوين المفاهيم والمبادئ واكتسابهما.

وهكذا تتعدد الطرق لتنظيم تعلمهما يمكن أن تصنف كلها إلى طرق استقرائية: من المفاهيم فالمبادئ فالتعميمات كما هي الحال في العلوم، وإلى طرق استنتاجية: من التعميمات فالمبادئ فالمفاهيم كما هي الحال في الرياضيات.

وفي هذه الخطوة، لا بد من استثارة دافعية المتعلمين من خلال مساعدتهم على إدراك عجزهم عن التنبؤ والتفسير والتحكم وحل المشكلات المتصلة بظاهرة معينة.

والخطوة الرابعة: تقويم تعلم المفهوم المستهدف والمبدأ المستهدف، وتتم هذه الخطوة بالاستعانة بالتغذية الراجعة، وبالتأكد من تحقق الأهداف التعلمية المستوفاة، مع تقويم طرق التعليم وما يرتبط بها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم خطوة من خطوات تعليم المفهوم والمبدأ؟
2. ما الفرق بين الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية في تعليم وتعلم المفاهيم والمبادئ ثم علل اختيارك؟
3. ما المقصود بالتعلم القبلي؟
4. اقترح اسماً آخر للخطوة الأولى.

3. **شروط تنظيم تعلم المفاهيم**

إن الخطوات السابقة لا تتم بدون توفير شروط معينة، ومن هذه الشروط ما يلي:

- لا بد من الاهتمام بالصورة الذهنية لكل من المفهوم والمبدأ، واعتبار هذه الصورة هي الأساس في تعلمهما وبدونها لن يدرك المتعلم المفهوم، بل يحفظ اسمه ليس إلا، وكذلك الحال مع المبدأ.
- لا بد من الاهتمام بالصورة اللفظية للمفهوم والمبدأ، والمقصود بهذه الصورة السمات المميزة لكل منهما، إذ بدون هذه السمات سيبقى كل منهما غامضاً، وكما ترى فإن هذه الصورة تكمل الصورة الذهنية وتنطلق منها ولكنها تبقى ناقصة.
- لا بد من إطلاق اسم على الصورتين الذهنية واللفظية وهو ما نسميه باسم المفهوم أو رمزه أو لفظه، إن معلمينا يقفزون إلى الاسم، أو في أحسن الأحوال إلى الاسم والصورة اللفظية، هذا مع العلم أن الصورة الذهنية هي الأكثر أهمية.
- الاهتمام بالمفاهيم المفتاحية الأساسية اللازمة لتعلم المفهوم والمبدأ، ولقد أشرنا إلى هذه الشروط تحت اسم المتطلبات الأساسية أو التعلم القبلي.
- على المعلم أن يتذكر أن المفاهيم لا توجد مبعثرة لا رابطة بينها، ولذا فإن تعلم المفاهيم هو الخطوة الأولى لتعلم المبادئ والقواعد والتعميمات والنظريات، أي أننا نتعلم في النهاية إطارات كلية وليس مجموعة كبيرة من الكلمات القاموسية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا تعد الصورة الذهنية للمفهوم مهمة؟
2. تكمل الصورة اللفظية الصورة الذهنية. فسر هذا القول.
3. تكون المفاهيم (والمبادئ) معنوية: كالفضيلة والتقوى والحب والخير، والجمال، وتكون مادية: كالحصان، والمدرسة، والكتاب، والمفتاح. قارن بين تعليم كل من النوعين.

تدريبات

1. تكون المفاهيم بعدة مستويات، فهناك مفاهيم عامة جداً في مادة ما، ومفاهيم أقل عمومية وهكذا. فإذا كانت المفاهيم العامة جداً في الجغرافيا هي: الوقت، والمكان، والقياس، فما المفاهيم العامة جداً في كل من: العلوم، والرياضيات، والتاريخ؟
2. استخلص أهم ثلاثة مبادئ نفسية وتربوية يجب أن تراعى في تنظيم تعلم المفاهيم والمبادئ.

نشاطات

1. اختر مفهوماً ما وأعد خطوات تعليمية ثم نفذها.
2. حدد جوانب القصور في تنظيم تعلم المفاهيم الشائعة في مدارسنا.

25. استراتيجية تنظيم تعلم المهارات

المهارة نمط معقد من النشاط الهادف يتطلب أداؤه معالجة وتدبراً وتنسيق معلومات وتدريبات سبق تعلمها، وتتراوح المهارات من حيث التعقيد وصعوبة الأداء بين البسيط نسبياً كالمشي والالتقاط واستعمال المسطرة ولفظ بعض الحروف والكلمات، والشديد التعقيد كحل المشكلات واستخدام بعض الآلات الدقيقة وفكها وتركيبها.

1. أهمية المهارات ومكوناتها

ازدادت أهمية المهارات في معظم ميادين المعرفة لا سيما في العقود الأخيرة، فبالمهارات نحصل على تعلم فعال عندما نوظف مهارات جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها؛ لتحقيق هذا التعلم. ونؤكد على تعلم المهارات من محتوى كل منها كفاية حيث ننسى في العادة المعلومات والمعارف، وتبقى المهارات معنا لمدة طويلة. وزادت أهمية المهارات في عالم تتضاعف فيه المعرفة العلمية كل بضعة سنوات، وأصبح التعقيد سمة من سمات مجتمعاتنا.

تترابط المهارة وتتكافل مع بقية مجالات التعلم لا سيما القيم والاتجاهات والمعرفة،

فعند تحليلنا للمهارة نجد أنها تتكون من المكونات المعرفية والعقلية والوجدانية العاطفية والأداء، وتترك الخبرات العاطفية في العادة أثراً في نمو المهارة لدى الأفراد، حيث نجد أن الطلاب الأكثر استقراراً في حياتهم وضماناً لمستقبلهم، أكثر فاعلية في تطوير مهارات التفكير العليا. وكذلك المعرفة، فلا مهارة فاعلة في غياب المعرفة الأساسية اللازمة لها، ولكن دون مبالغة في تكبير دور المعرفة كمكون من مكونات المهارة، والمشكلة هنا ما مقدار المعرفة اللازم للمهارة وكيف نختاره. إن مكون الأداء في المهارة هو الهام فيها، ومن شروط الأداء في المهارة أن يتم بسرعة وبإتقان وفاعلية وبجهد قليل وبكلفة قليلة. وإذا كان المكون القيمي في المهارة غائباً، فقد تكون المهارة مدمرة، أو أنه لا دافعية للقيام بها، وهكذا نرى أن المكون القيمي يوجه المهارة الوجهة الصحيحة ويعمل على زيادة زخمها واندفاعها (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994).

أسئلة التقويم الذاتي

1. تشتمل المهارة الواحدة على مجالات التعلم الثلاثة. فسر ذلك.
2. ما أثر الجانب الوجداني في تعلم المهارة؟
3. كيف يمكن تقدير الجانب المعرفي اللازم لتعلم المهارة؟
4. ما خصائص المهارة؟
5. متى تكون المهارة مرمزة؟
6. ما أهمية تعلم المهارات؟

2. المبادئ التربوية والنفسية في تعليم المهارة

عند التخطيط لتعليم وتعلم المهارات لا بد من مراعاة عدد من المبادئ التربوية والنفسية. وهذه المبادئ هي (فرحان ومرعي وبلقيس، 1994):

- تعلم المهارات في أفضل صورها عندما يحاول النشاط التعليمي التركيز على تنمية المهارات نفسها.
- يتم تعلم المهارات بشكل أفضل، عندما تكون تلك المهارات ذات أهمية للمتعلم، وتتوفر للمتعلم الرغبة في تعلم المهارة وتتوفر له الحوافز المشجعة على التعلم.

- يتم تعلم المهارات بشكل أفضل عندما تكون جزءاً من نشاط تعليمي معين وليست بشكل منفصل.
- يمكن قياس المهارة وتحسينها عن طريق تغيرات في سلوك المتعلم.
- يتم تعلم المهارات بشكل أفضل إذا توافرت خطة منظمة لتتابع المهارات في البرنامج المدرسي، أي ننتقل في العادة من المهارة البسيطة إلى الأصعب وهكذا.
- إن التدريب الموزع والتدريجي يؤدي إلى نتاجات أفضل بالنسبة للمهمات الصعبة والمعقدة التي تشتمل على عدة مهارات، أما بالنسبة للمهارات البسيطة فلا لزوم للتوزيع، وينبغي أن تؤخذ الفروق الفردية بين المتدربين بعين الاعتبار عند تنظيم فترات التدريب وجداولها، والتدريب الموزع على فترات يكون بالعادة أيسر للمتدرب ويتيح له فرصة المراجعة العقلية للمهارة وتحليلها مما يساعد على تحسين أدائه في أثناء فترات التدريب الجديدة.
- إن تعليم المهارة وتعلمها يتطلبان طرائق جيدة فعالة، وإلا فإن المتعلم سيهدر جهوداً كبيرة. إن طرق تعليم وتعلم المهارة يجب أن يخطط لها بدقة وتكون هادفة وتعتمد على احترام المتدرب وتقدير قدراته حق قدرها وإشراكه باستمرار في عملية تنظيم تعلمه.

أسئلة التقويم الذاتي

1. متى يكون تعلم المهارة أفضل؟
2. قارن بين التدرب الموزع والتدرب المكثف على المهارة.
3. ما معيار قياس المهارة؟

3. المكون المعرفي للمهارة

لقد ذكرنا أن في المهارة مكون معرفي وأنه علينا أن نزود المتعلم بالمعرفة اللازمة في ثلاثة مستويات هي (مرعي وآخرون، 1993):

أ. معرفة أو معلومات يزود بها المتعلم قبل الأداء المتصف بالمهارة، مثل:

- تعريفه بمعايير الأداء الجيد والمقبول ليستعين بها في تقويم أدائه.

- إعطائه فكرة عامة ونظرة شاملة عن المهارة المستهدفة.
- تقديم نموذج أو مثال من الأداء المتوقع وذلك بقيام المدرب أو المعلم أو الخبير بأداء المهارة أمامه أو بوساطة الصور والأفلام.
- إعطاء بعض التوجيهات التحذيرية التي تضمن سلامة المتعلم وتجنبه بعض الأخطاء، وينبغي أن يتجنب المعلم أو المدرب الشرح الطويل أو المل قبل بدء التدرب أو الأداء، وأن يتجنب الإكثار من التوجيهات والإرشادات والتحذيرات، لأن ذلك كله قد يربك المتعلم، ويعرقل أداءه للمهارة المنشودة.

ب. معرفة أو معلومات تعطى في أثناء التدرب على الأداء، مثل: بعض التلميحات الهادية والإرشادات التي تساعد المتعلم على تصحيح مساره، وتقليل التباين بين أدائه والأداء الصحيح، وينبغي أن تكون التلميحات والتوجيهات معينة للمتدرب ومفيدة لأدائه دون إرباك (التغذية الراجعة).

جـ. معرفة أو معلومات تعطى بعد التدرب والأداء، مثل (مرعي وآخرون، 1993):

- التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم في ضوء التقويم التكويني الذي يواكب العمل ويتتبع كل مرحلة أو خطوة من خطوات العمل ومراحل أداء المهمة المنشودة. وينبغي أن تكون التغذية الراجعة إيجابية لأن الملاحظات السلبية تؤدي إلى تخبط المتدرب وإرباكه وتأخير تقدمه في أداء المهارة.
- يمكن للمدرب أو المعلم أن يتبع أسلوب تشكيل السلوك في مساعدة المتعلم على تعديل سلوكه المتصل بالمهارة الأدائية المستهدفة، ويكون ذلك بمراقبة الأداء المنشود وبشكل تدريجي. ويستمر المدرب أو المعلم في ذلك التشجيع والتعزيز إلى أن يصل المتعلم إلى مستوى الأداء المطلوب.
- ينبغي أن يقوم المدرب أو المعلم بمراجعة المهمة أو المهارات كاملة مع المتدرب، لما لهذه المراجعة من قيمة عملية، ومن أثر إيجابي في أداء المتعلم. وينبغي أن تتخذ عملية المراجعة هذه طابعاً إيجابياً بحيث تستهدف تحسين الأداء المستقبلي وليس نقد الأداء الذي انتهى.

وكما لا يخفى في هذه المرحلة من مراحل التدرب والأداء على المهارة لا بد من الجلوس مع المتدرب جلسة تحليل تعاوني ومراجعة شاملة للأداء وللموقف الكامل سواء أكان المتدرب فرداً أم جماعة. ولا بد من توفير مناخ نفسي إيجابي وبناء في أثناء مراجعة العمل وتحليله، كما ينبغي أن تستند الملاحظات كالتغذية الراجعة إلى المبادئ والحقائق الواقعية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما شروط التوجيهات التحذيرية التي يزود بها المتدرب على المهارة؟
2. ما الفرض من المعرفة أو المعلومات التي تعطى قبل التدرب على المهارة؟
3. ما الغرض من المعرفة أو المعلومات التي تعطى في أثناء التدرب على المهارة؟
4. لماذا يجب أن تكون التغذية الراجعة إيجابية؟
5. كيف يتم تشكيل السلوك وتعديله في أثناء تنظيم تعلم المهارة؟
6. كيف تتم المراجعة في تنظيم تعلم المهارة؟

4. **خطواتها**

يعتقد بعض المتخصصين أن أية استراتيجية لتنظيم تعلم المهارات أو التدرب عليها لا بد من أن تشتمل على الخطوات أو المراحل التالية (مرعي وآخرون، 1993):

- **مرحلة النموذج**: وتتم عن طريق تقديم نموذج للطلاب لمحاكاته أو مناقشته، فمثلاً: يمكن طرح نموذج لتحضير تقرير مكتوب، أو لصنع خارطة جغرافية، أو لعمل نموذج للكرة الأرضية، أو لتحديد مشكلة اجتماعية، أو القيام بأية مهارة أخرى.
- **مرحلة التطبيق أو التدرب مع المساعدة**: وتتمثل في تهيئة الفرصة للطلاب للتدرب على المهارات مع إتاحة الفرصة للمساعدة من جانب المعلمين كلما احتاجوا إليها. مثلاً: عند تدريب الطلاب على استخدام فهرس البطاقات في المكتبة، يعمل المعلمون على تقديم المساعدة اللازمة لهم كلما احتاجوا إليها.
- **مرحلة التطبيق أو التدرب بعد المراجعة**: وتتلخص في تهيئة المجال أمام الطلاب للتدرب على المهارة بعد إجراء مراجعة قصيرة حولها، فبعد القيام بمراجعة قصيرة حول كيفية

استخدام المصادر أو المراجع في المكتبة من أجل كتابة مراجع معينة، تتاح الفرصة للطلاب كي يقوموا بالمهارة بأنفسهم.

- **مرحلة الأداء المستقل:** ويتم في هذه المرحلة تشجيع الطلاب على ا لقيام بالمهارة دون مراجعة أو مساعدة من المعلم، ويمكن تشجيع الطلاب على تكملة التقارير أو الأبحاث أو رسم الخرائط المطلوبة، أو حل مشكلة ما، أو مقابلة أحد المزارعين أو التجار في مواقف جديدة غير تلك التي حصلت داخل غرفة الصف.
- **مرحلة الإبداع:** وتتم فيها تهيئة الفرصة أمام الطلاب للإبداع باستخداماتهم الخاصة للمهارة أو المهارات المتعددة، ويكون ذلك عن طريق تشجيعهم على تعديل التقارير، أو صنع النماذج أو الخرائط الجغرافية، أو الكرات الأرضية وذلك بموضوعات جديدة ومحتوى مناسب من إبداعهم الخاص.

أسئلة التقويم الذاتي

1. تسمى مرحلة النموذج بمرحلة المثال. فسر هذا القول.
2. قارن بين مرحلتي التطبيق أو التدرب مع المساعدة وبعد المراجعة.
3. ما دور المعلم في كل مرحلة من مراحل تعليم المهارة؟
4. بماذا تتميز مرحلة الإبداع عن غيرها من المراحل؟

تدريبات

1. اختر مهارة ما وحللها؛ لتبين أصناف المهارات الفرعية فيها.
2. اختر مهارة ما، ثم حدد المهارات الفرعية فيها.

نشاطات

1. اختر مهارة ما، وحدد مراحل أو خطوات تنظيم تعلمها، ثم نفذ هذه الخطوات.
2. تتكون كل مهارة من عدد من المهارات الفرعية. وضح ذلك.

26. استراتيجية تنظيم تعلم حل المشكلات

تعد مهارة مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها الإنسان المصري. ويعد حل المشكلات أسلوباً تعليمياً راقياً وبخاصة في هذا العصر كثير المتغيرات ومتشابكها، والمشكلات التي تهمنا في هذا الصدد هي:

- المشكلات الشخصية الذاتية.
- المشكلات الاجتماعية العلائقية.
- المشكلات التعليمية التعلمية أو المشكلات المعرفية.

1. تعريف المشكلة

يختلف المختصون في تعريف المشكلة. اقرأ التعريفات التالية ثم استخلص تعريفاً خاصاً بك:

- المشكلة: سؤال أو موقف يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً.
- المشكلة: موقف يمكن اعتباره فرصة نادرة للتعلم والتكيف.
- توجد المشكلة بالنسبة لفرد ما عندما يواجه هدفاً محدداً، ولكن لا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانات المتوافرة، أو في نطاق صور السلوك المألوفة لديه.
- المشكلة: وضع يحتوي على عائق يحول بين المرء وتحقيق غرضه المتصل بهذا الموضوع.
- المشكلة: موقف معين يحتوي على هدف محدد يراد تحقيقه.

من الملاحظ في كل التعريفات السابقة أن الأصل الذي أرجعت إليه المشكلة هو: الموقف والهدف الذي يصعب تحقيقه والوضع المحتوي على عائق. ثم لاحظ خصائص هذه الأصول تجدها:

- تحتوي على عائق أو مانع.
- هدف يجب بلوغه.
- تعلم وتكيف.

وإذا أردنا جمع كل ما مر في تعريف واحد لقلنا: المشكلة: هي هدف يصعب تحقيقه، أو وضع أو موقف له أهداف ولكن هناك ما يعيق تحقيقه هذه الأهداف. أي؛ إن المشكلة موقف يحتاج إلى حل.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الأصول التي أرجعت إليها تعريفات المشكلة؟
2. ما خصائص الأصول التي أرجعت إليها تعريفات المشكلة؟
3. ما أهمية اكتساب الفرد لمهارات حل المشكلات؟

2. خطوات حل المشكلة

خطوات حل المشكلة خطوات معروفة منذ أقدم الأزمنة، ولقد عرفها العلماء المسلمون ووظفوها خير توظيف والمعايير هي (الحيلة، 2002):

- الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة وصوغها بوضوح.
- فرض الفروض لحل هذه المشكلة.
- اختيار الفرض المناسب واختباره.
- تنفيذ الحل وتجربته وتقويمه.

تشكل هذه الخطوات الخمس خطوات تعلم وتعليم حل المشكلات:

فخطوة الإحساس بالمشكلة تشتمل على تحديد الهدف الرئيس على هيئة نتاج متوقع من المتعلمين، مع وجود عائق يعوق ويحول بين المتعلم وتحقيق هذا الهدف. أي؛ على المتعلم أن يعرف ما يريد ويعرف ما يعيق إرادته وبذلك يمكن القول أن إحساساً بالمشكلة قد حصل.

وفي خطوة تحديد المشكلة وصياغتها، يصف المتعلم أو يعبر عن طبيعة مشكلته وعناصرها وحدودها ومجالها وحجمها بجملة تقريرية مختصرة، أو على شكل هيئة سؤال يتطلب البحث عن الحل، مثال: كيف أستطيع أنا كمتعلم أن أجعل طريقة دراستي طريقة فعالة؟ وكيف أجعل أنا كمعلم طريقة إعداد دروسي طريقة فعالة، وتحقق الأهداف بسرعة وبيسر وبأقل جهد؟

وفي الخطوة الثالثة، يبحث صاحب المشكلة عن الحل باقتراح الأبدال الممكنة، ونسمي هذه الأبدال بالفروض. والفرض ما هو إلا حل يحتاج إلى تطبيق، وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح الأبدال والفروض لا بد له من تحليل المشكلة وجمع المعلومات والبيانات المتصلة بها من حيث أسبابها والعوامل المؤثرة فيها. أي؛ أن الأبدال والفروض تنطلق في العادة من الأسباب الكامنة وراء المشكلة، وبتحويل السبب من جملة استفهامية إلى جملة خبرية، مثلاً إذا كانت لدينا مشكلة عزوف المعلمين عن التحضير، فإننا نستطيع أن نتعرف الأسباب من خلال الرجوع إلى الكتب، أو سؤال الزملاء والخبراء، أو سؤال المعلمين أنفسهم عن الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى نفورهم من مهمة تحضير الدروس بشكل مؤثر فعال، وفي النهاية يستطيع المشرف أو الموجه أن يقترح عدداً من الحلول والأبدال التي تساعد على إزالة الأسباب المختلفة للمشكلة.

وفي الخطوة الرابعة، يختار صاحب المشكلة الحل المناسب من بين الأبدال الممكنة أو الحلول الكثيرة المطروحة، طبعاً، نختار أكثر الأسباب تأثيراً وأسهلها حلاً لا سيما إذا لم تكن لديه الإمكانية والقدرة لحل كل الأسباب. فقد يرى المشرف أو الموجه في مشكلة عدم التحضير أن الحل المناسب هو تزويد المعلمين بنماذج من خطط الدروس لموضوعات مختلفة للاسترشاد بها في التحضير، وقد يرى أن عليه أن يدربهم بصورة مبسطة على تحضير مناسب وهكذا.

قوم صاحب المشكلة في الخطوة الخامسة والأخيرة، بتنفيذ الحل أو الحلول المقترحة واختبار صحتها أي تقويمها أي؛ أن في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العملي للحل وتجربته في الواقع المشكل، وتدوين ملاحظاته على النتائج التي توصل إليها. بإمكان صاحب المشكلة تجربة عدد من الحلول الممكنة الأخرى وتسجيل ملاحظاته حول التغيرات التي تحدث بالاتجاه المرغوب فيه، ويستمر بذلك حتى يصل إلى الحل أو الحلول المنشودة التي تحل المشكلة حلاً جذرياً أو تخفف من حدتها. ان عملية التقويم تواكب عملية اختيار الحلول أو الفرضيات وتتزامن معها وتعقبها كذلك.

أسئلة التقويم الذاتي

1. متى نقول أن الإحساس بالمشكلة قد تحقق؟
2. كيف يعبر عن المشكلة في خطوة تحديد المشكلة؟
3. ماذا نقصد بالفرضية؟
4. ما العلاقة بين السبب والفرضية؟

3. شروط حل المشكلة

إن استخدام (حل المشكلة) كأسلوب تعليمي تعلمي يحتاج إلى عدد من الشروط، ومنها (الحيلة، 2002):

- أن يكون المعلم قادراً على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح، ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك، ففاقد الشيء لا يعطيه.
- أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف وتبني ذلك في كل خطوة من الخطوات الخمس التي سبق عرضها.
- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام الفرد ويتحدى قدراته بشكل معقول، ويمكنه حلها في إطار الإمكانات والقدرات المتوافرة.
- أن يوفر المعلم أو المدرب لطلابه المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعلمية أو التدريبية المخططة.
- أن يستخدم المعلم التقويم التكويني المتدرج النامي؛ لتقويم عمل الطلاب مع تزويدهم بتغذية راجعة هادئة حول أدائهم وتقدمهم نحو الحل.
- أن يتأكد المعلم من أن الطلاب يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية (المتطلبات الأساسية) التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك، سواء أكان ذلك مرتبطاً بأساليب واستراتيجيات الحل، أم بعناصر المشكلة ومتطلباتها الداخلية.
- أن يوفر المعلم المواقف التعليمية التي توفر للمتعلمين فرص التدرب العلمي المناسب على حل المشكلات، وتزويدهم بعدد مناسب من المشكلات البكر المنتمية للحاجات والأهداف.
- أن يساعد المعلم المتعلمين على تكوين نمط أو نموذج أو استراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها.

- أن يجرب المعلم استراتيجية الحل على مشكلات جديدة، تيسر عملية انتقال الطريقة، وتمكن الطالب من استخدام النظرة الشمولية للمشكلة.
- أن يوجه المعلم الطالب؛ ليتدرب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل مشكلات مختارة تسلم نفسها للمشاركة والتعاون في البحث عن الحل.

أسئلة التقويم الذاتي

1. أذكر أهم شرط يجب أن يتوفر في استراتيجية حل المشكلات. علل اختيارك.
2. صنف الشروط إلى شروط تتعلق بالمعلم الذي سيحل المشكلة وإلى شروط تتعلق بالمشكلة نفسها.
3. لكل خطوة من خطوات حل المشكلة أهداف. فسر هذا القول.

4. استراتيجيات حل المشكلة

في ضوء خطوات حل المشكلة المعروضة والشروط الواجب توافرها هناك عدد من الاستراتيجيات يمكن اتباعها وهي (SALIBURG, 1996 مرعي وآخرون، 1993):

المنحى المبرمج في حل المشكلات: ويشتمل هذا المنحى على عدد من الخطوات هي:

- تقديم أو طرح المشكلة على هيئة سؤال شفوي أو مكتوب. كيف يمكنك إشعال النار في البرية وليس لديك عود ثقاب أو ولاعة؟
- الطلب إلى الطلاب طرح الحلول وخطواتها بشكل منطقي والاستماع إلى الاستجابات.
- تزويد الطلاب بتغذية راجعة هادئة مباشرة أو عن طريق جهاز أو من خلال العمل نفسه.
- تصحيح المتعلم مساره ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة، وتعديل خطأه إلى أن تتطابق مع الخطوات المنشودة.
- تزويد المعلم المتعلمين بتلميحات حول الخطوات اللاحقة بعد اجتياز الخطوات الناجحة.
- تعزيز عمل المتعلم وتشجيعه على مراجعة الخطوات التي اتبعها، ثم إعطاء مشكلات مشابهة لتطبيق الاستراتيجية التي توصل إليها.

الطريقة المصطنعة **Simulation Method:** وتكون هذه الطريقة بوضع المتعلم في موقف

مصطنع شبيه بالمواقف الحقيقية التي قد يتعرض لها فيما بعد، ويطلب إليه التصرف إزاءها كما لو كانت موقفاً أو مشكلة حقيقية، ومن ثم تزويده بالتغذية الراجعة من الموقف نفسه كما في الواقع، وكما هو في حال المسائل الحسابية، وعمل ميزانية من أرقام وهمية وغيرها. ومن شروط هذه الطريقة توفير موقف مشكل، ووضع المتعلم فيه، والطلب إليه التصرف كما لو كان الأمر حقيقة، وتزويد المتعلم بتغذية راجعة داخلية، وتعديل التصرف إلى أن يكتشف المتعلم الأسلوب الصحيح المنشود ويتقن ممارسته وإعادة تطبيق الحلول في مواقف مشابهة مصطنعة.

طريقة التدرب في موقع العمل On The Job Training Method: يعد هذا الأسلوب في التدرب على حل المشكلات من الأساليب الهامة، وخاصة في مجالات التدريب المهني والصناعي واليدوي، وتتوقف فاعلية هذا الأسلوب على إتقان المتدربين للمتطلبات الأساسية، وامتلاكهم للمعارف والمفاهيم والمبادئ اللازمة وعلى توافر المدرب الكفء، وفي إطار هاذ الأسلوب تستخدم المشكلات الحقيقية في مواقف عملية واقعية. يتطلب تطبيق هذا النمط من حل المشكلات توافر بيئة عملية حقيقية يمارس فيها المتدرب عمله، وتوافر مهمات حقيقية ومشكلات عملية ترتبط بها، وأخيراً توافر مشرف أو مدرب كفء يراقب العمل ويزود بالتغذية الراجعة في الوقت المناسب. ومن أمثلة هذا النوع من الطرق: التدريب على قيادة الاجتماعات والندوات، وتدريب المعلمين على التعليم في المواقف الصفية الحقيقية.

أسلوب استمطار الأفكار Brainstorming: يقوم هذا الأسلوب على طرح المشكلة أمام فريق من المتدربين أو الطلاب، وبتبصيرهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها، ثم الطلب إليهم تقديم الحلول الفورية الشفوية ويقوم المدرب بتدوين هذه الحلول وتصنيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها، وبذلك يتمكن من جمع أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة من المصادر البشرية. ويقوم المهتمون بالأمر بمحاكمة الحلول المطروحة واختيار المناسب منها بعد انتهاء جلسة الاستمطار.

استراتيجية التفريق والتجميع Diverqent and Converqent: تقوم هذه الاستراتيجية على تحليل المشكلة المطروحة ثم تقديم أكبر عدد ممكن من الأسباب والعوائق التي قد تكون سبباً لها. والتفكير في كل واحد منها على حدة، ومحاولة استثناء الحلول واحداً بعد الآخر عن طريق التجربة، واقتراح مجموعة جديدة من الحلول عندما تفشل الحلول المقترحة

السابقة كلها، وتجريتها إلى أن يتوصل للحل المنشود. وهكذا يعمل صاحب المشكلة على تضييق مسارها تدريجياً (عملية التجميع والاختزال) إلى أن يصل إلى الحل المنشود.

أسلوب تحليل الوسائل والغايات Means- Ends Analysis: ويتمثل هذا الأسلوب في الخطوات الثلاث التالية:

- تحديد الوضع الراهن للمشكلة (الواقع) والوضع المرغوب فيه (المتوقع) في ضوء المعطيات المتوافرة وفهم صاحب المشكلة لها.
- محاولة حصر الفرق أو الفروق بين الوضعين (تحديد الحاجة).
- السعي لتقليل الفروق تدريجياً بتوفير النواقص الممكنة وبذلك نحاول دفع الواقع باتجاه المتوقع.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بكل عبارة مما يلي: - المنحى المبرمج لحل المشكلة - الطريقة المصطنعة - استمطار الأفكار - التفريق والتجميع - تحليل الوسائل والغايات؟
2. لكل طريقة أو استراتيجية من طرق واستراتيجيات حل المشكلة مزايا وصعوبات وخطوات وشروط، فسر هذا القول مع الأمثلة.

تدريبات

1. ما أكثر طريقة من الطرق الست التي يمكن استخدامها في تعليم وتعلم حل المشكلات ملاءمة ومناسبة لك؟ علل اختيارك.
2. إلى أي مدى تصلح استراتيجيات حل المشكلة لتعليم وتعلم دروس التاريخ واللغة والتربية الإسلامية؟

نشاطات

1. هاتِ عدداً من مشكلات يحس بها المتعلمون في المدرسة ومشكلات لا يحسون بها
2. اختر مشكلة تحس بها، ثم قم بتحديد خطوات حلها ثم نفذ هذه الخطوات.

27. استراتيجيات تنظيم تعلم الاتجاهات والقيم

بعد أن عرفناك باستراتيجيات تنظيم تعلم المفاهيم والمهارات وحل المشكلات سنعرفك باستراتيجيات تنظيم تعلم الاتجاهات والقيم: تعريفها وخصائصها وتكوينها واستراتيجيات تعليمها وتعلمها.

1. تعريف الاتجاه والقيمة

يعرف الاتجاه على أنه استجابة ملازمة لموضوع معين أو حالة أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوباً بالأحاسيس والعواطف، ويعرف أيضاً بأنه استجابة مكتسبة الفعالية لمنبه أو مثير معين، كموقف المرء من حرب ما أو مذهب ما، وتكون هذه الاستجابة ثابتة نسبياً، ويرى آخرون، أن الاتجاه هو موقف الفرد تجاه إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية ويتميز هذا الموقف بالاستقرار النسبي.

نستخلص من هذه التعريفات على أن الاتجاهات نمط ثابت وعام ونسبي، وأنها استجابة لمنبه أو شيء أو شخص أو أمر محدد، وكلما كان المنبه أو الشيء أو الشخص أو الأمر قيماً يكون الاتجاه أقوى. ونستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهر، فما الاهتمام بكرة القدم أو بالمطالعة أو بالموسيقى إلا تعبيرات عن اتجاهات أصحابها. وتكون الاتجاهات إيجابية في حالة إقدام الفرد على الأشياء وتكون سلبية في حالة الإحجام عنها.

أما القيمة فهي التزام إنساني يختاره الفرد للتفاعل وتحقيق الانسجام مع ذاته ومع الآخرين والبيئة الكلية التي يعيش فيها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الأصول التي أرجعت إليها التعريفات المختلفة للاتجاه؟
2. من التعريفات التي ذكرت أرجعت الاتجاه إلى أنه استجابة. حدد هذه الاستجابات.
3. استخلص بعض خصائص الاتجاه من التعريفات.
4. ما القيمة؟

2. خصائص الاتجاهات والقيم

الاتجاهات والقيم لها مكونات ثلاثة: عقلية، ووجدانية، وأدائية، والاتجاهات والقيم قابلة للتعلم والاكتساب، إلا أن القيم يجري تعلمها واكتسابها بصورة نظامية ومنظمة وتحت رعاية ووصاية المؤسسات التربوية الرسمية النظامية وغير النظامية، أما الاتجاهات فيجري تعلمها عادة بطرق غير رسمية، ويكون تعلمها في أغلب الأحيان مصاحب لتعلمات أخرى مقصودة. ويعد من الضروري والهام أن تنسجم القيم المتعلمة والمكتسبة مع ثقافة الجماعة وقيمها، بينما ليس من الضروري أن تكون الاتجاهات كذلك.

ومما تجدر الإشارة إليه أن القيم قابلة للتعبير عنها بعبارات واضحة ومحددة، ويستطيع الإنسان أن يعبر عنها بعبارات تعكس الثقافة والعقائد المجتمعية السائدة، أما الاتجاهات فيعبر عنها عادة بعبارات تشير إلى نوازع عاطفية وليس إلى عقائد إيمانية راسخة، تعد القيم أصعب في تعليمها وتعلمها وأكثر مقاومة للتغير من الاتجاهات عكس الاتجاهات.

وتعد القيم قليلة من حيث العدد وأكثر عمومية من الاتجاهات، حيث أنه يوجد عدد كبير من الاتجاهات لدى الفرد نحو بعض الناس والجماعات والأشياء، ولكن هذا الفرد يحمل عدداً قليلاً نسبياً من القيم. وكثيراً ما تعد الاتجاهات والاهتمامات مؤشرات تعكس قيم الفرد.

ويجب أن لا يتوقع المعلم أن في مقدوره تغيير القيمة من خلال تعليم وحدة دراسية في أسبوع أو فصل أو حتى عام، وفي الوقت نفسه فمن الممكن أن يغير في الرأي أو في الاتجاه.

أسئلة التقويم الذاتي

1. قارن خصائص الاتجاهات مع خصائص القيم.
2. قارن بين الاتجاهات والقيم من حيث تعلم كل منهما.
3. قارن بين الاتجاهات والقيم من حيث التعبير عن كل منهما.

3. تكوين الاتجاهات والقيم

يمكن تكوين الاتجاهات باستخدام الأساليب والطرائق القائمة على نظريات التعلم

والتعليم التي تستخدم التعزيز والإثابة أساساً لاكتساب السلوك وترسيخه، فإذا أدى اقتراب المتعلم من أمر ما (مثير) إلى نتائج إيجابية (تعزيز) يكتسب المتعلم ميلاً (اتجاه) لتكرار هذا الاقتراب (السلوك المكتسب). ومن ناحية ثانية إذا أدى السلوك إلى نتائج مؤلمة أو سلبية غير مرغوب فيها فإن الفرد يميل إلى تحاشي المثير والابتعاد عنه ولا يفكر في تكرار سلوكه بهذا الاتجاه (الاتجاه السلبي)، وهذا يعني أن التعزيز بأنواعه المختلفة يلعب دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات الإيجابية.

في ضوء هذا التوضيح يمكن استخدام الطرق التالية في تعليم الاتجاهات (مرعي وأبو شيخه، 1996):

- طريقة الاشراط الكلاسيكي (بافلوف).
- طريقة الاشراط الإجرائي (سكنر).
- الطريقة العقلانية القائمة على اكتساب المعلومات وإحداث التفاعلات.

أما بالنسبة لتكوين القيم، فمعظمها يتبنى السلم التالي لاكتساب القيم، والسلم منسوب إلى (سيمون). يقسم السلم إلى ثلاثة مستويات وفي كل مستوى عددٌ من الخطوات على النحو التالي:

المستوى الأول: وهو مستوى الاختيار

ويشتمل على الخطوات التالية:

- استكشاف الإبدال الممكنة.
- النظر في عواقب كل بديل.
- الاختيار الحر.

المستوى الثاني: وهو مستوى تقدير القيمة والاعتزاز بها

ويشتمل على الخطوات التالية:

- الشعور بالسعادة لاختيار القيمة.
- إعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

المستوى الثالث: ممارسة القيمة

ويشتمل على الخطوات التالية:

- ترجمة القيمة إلى ممارسة.
- بناء نمط قيمي.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما علاقة التعزيز في تكوين الاتجاهات؟
2. ما علاقة الاتجاه بالسلوك؟
3. تكون الاتجاهات إيجابية أو سلبية. فسر هذا القول مع إعطاء أمثلة.
4. ما معنى المستويات في سلم تكوّن القيمة؟

4. استراتيجيات تعليم الاتجاهات والقيم وتعلمها

أهم استراتيجيات تعليم الاتجاهات والقيم وتعلمها ما يلي (مرعي وأبو شيخه، 1996):

الطرائق والأساليب التلقينية الإلزامية

تقوم على الوعظ والإرشاد المباشر، والزام الطلاب بقيم وقواعد معينة تتصل بالأخلاق والتصرفات والقيم السائدة، كالصدق والأمانة والمواظبة واحترام العمل، وقد تستخدم هذه الطرائق التهديد بالعقاب والوعد بالثواب منطلقات لها، ولذا تسمى أحياناً باستراتيجية المحاضرة والثواب والعقاب، وهي طرق تقليدية استخدمت منذ أقدم الأزمنة ولا تزال تستخدم.

استراتيجية القدوة

إنها استراتيجية مؤثرة لا سيما بالنسبة للأطفال، فالأطفال يتعلمون عن طريق الملاحظة والمحاكاة والتقليد، وترتبط القدوة بالخبرة المباشرة من خلال الاقتداء بالمعلم والأتراب وغيرهما من النماذج البشرية الحية، أو بالخبرة غير المباشرة عن طريق الأفلام والقصص والأدب والسير التي تعرض أو تسرد عليهم.

استراتيجية المعايشة والخبرة المباشرة

يشترك كل من البيت والمدرسة في تهيئة الخبرات المناسبة لتعليم الطفل القيم الصالحة

من خلال الخبرات والأنشطة التي تنظم أو تهيأ للأطفال بصورة مستمرة، من أجل مساعدتهم على اكتسابها، سواء كان ذلك في مرحلة الطفولة المبكرة، أو الطفولة المتأخرة والمراهقة، ويمكن للمدرسة والبيت أن تنظم للأطفال خبرات تسهم في تنمية الصدق والأمانة والإتقان، كما يمكن أن تنظم لهم خبرات تساعدهم على غرس الجذور الأولى لقيم أكثر تجريداً مثل التعلم الدائم والتفكير الاستقرائي، كما تتطلب هذه الاستراتيجية تعريف الأطفال لمواقف تظهر التناقض في القيم والأحكام الخلقية، ومن ثم مقارنتها ومناقشتها واختيار البديل الأفضل من بينها.

الاحتكام للقرآن الكريم والسنة الشريفة

للدين أثره الفعال في غرس القيم الصالحة وترسيخها في نفوس النشء، ولذا ينصح المعلمون بالاحتكام إلى الآيات الكريمة، والسنة الشريفة في تقييم المواقف والممارسات، وأنماط السلوك التي تعرض على الأطفال ويتعرضون لها. ومما يساعد في ذلك حفظهم للآيات والأحاديث التي تحمل في ثناياها القيم الإسلامية المختلفة المتنوعة التي تتناول الجوانب الروحية والاجتماعية والعلائقية والتشريعية.

استراتيجية الاستجابة الموضحة

وهي إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تعليم القيم وتعلمها حيث تسعى إلى مساعدة الأطفال على أن تكون لديهم القيم الواضحة.

والاستجابة الموضحة، هي سؤال مختصر، أو أكثر، يطرحه المعلم بشكل غير رسمي على أحد الطلاب استجابة لعبارة قالها أو عمل قام به، من أجل حثه على إعادة النظر في مشاعره التي عبر عنها أو في أفعاله التي قام بها.

استراتيجية المحاكمة العقلية للقيمة الصالحة

تعد هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات استجابة للتعلم والتقويم، وأكثرها قابلية للدوام على مر الزمن، ويكون استخدامها أكثر اتساعاً وعمقاً، عندما تنمو قدرة الطفل على النظر في آثار الأبدال، وبعد أن يكتسب الطفل القدرة على التفكير التجريدي، وبعكس ذلك فإن استخدامها في مرحلة الطفولة المبكرة يكون ضيقاً ومحدوداً، ومن مميزاتها أن القيمة تكون صادرة عن تفكير الفرد واختباره، وتقدم هذه الاستراتيجية على أساس أن يقوم

المتعلم بالاختبار المنطقي للقيم بربط النواتج التعليمية بأسبابها، وتساعد هذه الطريقة المتعلم على اختبار النواتج التعليمية (الاستجابات) التي توفر أكبر قدر من الرضا والاستقرار، وهي تضع المتعلم في موقف يبدأ بالبحث عن أسباب وطرق لنواتج أصبحت جاهزة كالقيم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. حدد على ماذا تقوم كل استراتيجية من استراتيجيات تعليم الاتجاهات والقيم وتعلمها؟
2. ما جوانب القصور في الطريقة التلقينية؟
3. ما المقصود بالخبرة غير المباشرة؟
4. ما جانب القوة في طريقة الاحتكام إلى القرآن الكريم والحديث الشريف؟
5. إلى أي مدى تنسجم استراتيجية الاستجابة الموضحة مع الحديث النبوي الشريف: "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان".
6. ما المبادئ التي يشتمل عليها تعريف استراتيجية الاستجابة الموضحة؟
7. قارن بين دور المعلم في الاستراتيجية الموضحة ودور المعلم في طريقة المحاضرة.
8. قارن بين دور المعلم ودور الطالب في استراتيجية المحاكمة العقلية.

5. شروط تعليم وتعلم الاتجاهات والقيم

بغض النظر عن الاستراتيجية المستخدمة في تنظيم تعلم الاتجاهات والقيم، فلا بد من مراعاتك الشروط التالية (صيام وآخرون، 1995):

- حدد للطلاب الاتجاه أو القيمة المستهدفة بدقة وبطريقة مبسطة، ويمكن شرح الاتجاه والقيمة بالطريقة نفسها التي يشرح فيها المفهوم.
- احرص على توفير المناخ الودي، نفسياً واجتماعياً ومادياً، وتوفير الأمن الخالي من

المنغصات والتهديدات والتخويف، فالمناخ الصفي الذي تشيع فيه المحبة والديمقراطية وروح التسامح والإيجابية يشكل أرضاً خصبة لتعليم الاتجاهات والقيم وتعلمها.

- احرص على أن تلعب دوراً فاعلاً في عمليات التوجيه والتواصل والتعزيز، وكن أنموذجاً حياً تتمثل فيه القيمة أو الاتجاه المستهدف (القدوة الحسنة).
- راقب أنماط السلوك التي ترتبط بالاتجاه والقيمة المستهدفة، واحرص على تعزيزها بالطرق المناسبة لدفعها بالاتجاه المرغوب فيه.
- ابدأ بتنظيم تعلم الاتجاهات والقيم التي تنسجم وتتفق مع الاتجاهات والقيم الاجتماعية السائدة ومع قيم واتجاهات الأقران.
- أتح الفرصة المناسبة لممارسة الاتجاهات والقيم المكتسبة، واتبع ظهور السلوك المرتبط بها بالمعززات والتغذية الراجعة المناسبة والهادية.
- زود المتعلمين بالعديد من النماذج الحية التي تمثل أنماطاً قيمية متنوعة غير سلوكها وممارساتها في المواقف المختلفة. فالطالب شديد التأثر بالنماذج التي تعرض عليه، أو يتعرض لها. وقد تعرض هذه النماذج من خلال سلوك المعلم والأتراب، أو من خلال المواد الدراسية والقصص.
- استخدم استراتيجية الحوار والمناقشة أسلوباً لإحداث القناعات المناسبة لدى المتعلمين، فمن خلال هذه الاستراتيجية، يتمكن الطلاب من تعرف وجهات نظر الآخرين والاعتراف بها، كما تسهم في إيضاح القيم وأبعادها المختلفة، وتسهم في مساعدتهم على تبني القيم المفضلة على نحو شعوري يحقق لديهم الاقتناع والرضى الذاتي.

أسئلة التقويم الذاتي

1. "يمكن شرح الاتجاه والقيمة بالطريقة نفسها التي يشرح فيها المفهوم". فسر هذا القول.
2. ما المقصود بكل من: المناخ الودي والأمن الخالي؟
3. ما الذي يساعدك على أن تكون قدوة حسنة؟
4. من أين نبدأ بالاتجاهات أو القيم التي نرغب أن يكتسبها طلابنا؟

5. ما أهم شرط يجب أن يتوافر في استراتيجيات تعليم الاتجاهات والقيم وتعلمها؟
6. ما أهمية الحوار والمناقشة في مساعدة الطلاب على اكتساب الاتجاهات والقيم؟

تدريبات

1. يصعب قياس نتاجات تعلم الاتجاهات والقيم. لماذا؟
2. خذ اتجاهاً ما لديك أو لدى جمهور ما، ثم حلله إلى مكوناته العقلية والعاطفية الوجدانية والأدائية.
3. يرى بعض المربين أن الاتجاهات والقيم يمكن اكتسابها عفوياً دونما حاجة إلى تعليمها. ما مدى صحة هذا القول؟

نشاطات

1. اختر موضوعاً ما وحدد خطوات تعليمه بطريقة المحاضرة، ثم نفذ هذه الخطوات.
2. اختر قيمة ما وحدد خطوات تنظيم تعلمها بطريقة المحاكمة العقلية، ثم نفذ هذه الخطوات.

الاختبار التقويمي

أشر إلى العبارة الصحيحة أو الأكثر صحة في كل فقرة من الفقرات الآتية:

1. من المبادئ التي يشتمل عليها تكوين القيم:

أ. تعد عملية النظر في عواقب كل بديل من مستوى تقدير القيمة في تكوين القيم

ب. إذا أدى السلوك إلى نتائج مؤلمة أو سلبية غير مرغوب فيها فإن الفرد يميل إلى تحاشي المثير

جـ. تعد عملية التمسك بالقيمة على الملأ من مستوى ممارسة القيمة

د. تعد عملية بناء نمط قيمي من مستوى تقدير القيمة

2. من شروط حل المشكلة:
أ. ليس شرطاً أن تكون المشكلة واقعية ومنتمية لحاجات المتعلمين
ب. أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام الفرد الذي سيقوم بحل المشكلة
جـ. الأفضل أن يكون حل المشكلة فردياً وليس جماعياً
د. ليس شرطاً أن يكون المعلم قادراً على حل المشكلة بأسلوب علمي صحيح

3. من المبادئ التربوية والنفسية في تعليم المهارة:
أ. لا تؤثر الرغبة في تعلم المهارة على تعلم المهارة
ب. يناسب التدريب الموزع تعلم المهارة الصعبة او المعقدة
جـ. يتم تعلم المهارة بشكل أفضل عندما تكون منفصلة عن غيرها وليست جزءاً من نشاط تعليمي
د. يناسب التدريب المكثف تعلم المهارة البسيطة

4. من سمات المفهوم:
أ. معظم كلمات اللغة هي مفاهيم
ب. تعريف المفهوم منطقياً هو صورة ذهنية
جـ. تعريف المفهوم نفسياً هو كلمة أو كلمات
د. النظرية هي علاقة بين مفهومين أو أكثر

5. من خصائص الاتجاهات والقيم:
أ. يجري تعلم القيم بصورة نظامية ومنظمة ومقصودة
ب. يعبر عن الاتجاهات بعبارات تعكس الثقافة والعقائد
جـ. تعلم القيم أسهل من تعلم الاتجاهات
د. تعد القيم أكثر عدد من الاتجاهات

6. من المبادئ التي تشتمل عليها خطوات حل المشكلة:
أ. تشتمل مرحلة الإحساس بالمشكلة على تحديد الهدف وما يعيق تحقيقه
ب تصاغ المشكلة دائماً على شكل سؤال
جـ. تصاغ الفروض لحل المشكلة من المعلومات التي تم جمعها
د. نبدأ في حل المشكلة بالسبب الأكثر تعقيداً

7. من خصائص المهارة:
أ. يوجه المكون القيمي المهارة الوجهة الصحيحة
ب. المكون المعرفي هو الأهم من بين مكونات المهارة
جـ. يجب أن نبالغ في تكبير دور المعرفة في المهارة
د. ليس تعلم المهارة غاية في حد ذاتها
8. من خصائص المفهوم:
أ. تختلف مبادئ تعلم المفاهيم وتعليمها عن مبادئ تعلم المبدأ وتعليمه
ب. الفرق بين المفهوم والمبدأ هو فرق درجة لا فرق نوع
جـ. تتكون البنية النفسية من مفاهيم ومبادئ وتعميمات
د. لا تختلف عملية تعلم وتعليم المفهوم باختلاف المدارس النفسية والأنماط التي تشتمل عليها
9. من المبادئ التي تقوم عليها استراتيجيات تعليم الاتجاهات والقيم وتعلمها:
أ. تعلم الاتجاهات والقيم من خلال التلقين فقط
ب. تطرح الاستجابة الموضحة سؤالاً موسعاً مفصلاً عن سلوك ما
جـ. ترتبط القدوة بالخبرة المباشرة من خلال الاقتداء بالمعلم
د. تناسب استراتيجية المحاكمة العقلية للقيمة الصالحة الأطفال
10. إن عملية تحديد الوضع الراهن للمشكلة والوضع المرغوب فيه هي من خطوات استراتيجية:
أ. المنحى المبرمج في حل المشكلات
ب. أسلوب استمطار الأفكار
جـ. أسلوب تحليل الوسائل والغايات
د. استراتيجية التفريق والتجميع
11. بالنسبة للمكون المعرفي للمهارة:
أ. إعطاء فكرة عن أجزاء كل مهارة كل جزء على حدة
ب. يجب إعطاء شرح طويل ومفصل عن المهارة قبل بدء التدرب
جـ. يقدم نموذج المهارة قبل البدء بتنظيم تعلم المهارة
د. لا بد من مراجعة عملية التدرب على المهارة بعد عملية التدرب بشكل ينتقد الأداء الذي انتهى

12. خصائص خطوات تنظيم تعلم المفاهيم:

أ. ليس التعلم القبلي لمفهوم ما هو المتطلبات الضرورية اللازمة لتعلمه

ب. من الضروري إعطاء الأمثلة المنتمية على المفهوم فقط

جـ. خطوة تحديد النتاج المتوقع هي خطوة الأهداف أو تعيين المفهوم

د. مقارنة المفهوم بما يشبهه من المفاهيم فقط

13. من شروط تعليم وتعلم الاتجاهات والقيم:

أ. ليس شرطاً أن تنسجم الاتجاهات والقيم مع الاتجاهات والقيم الاجتماعية السائدة

ب. يمكن التركيز على التلقين بدلاً من القدوة الحسنة

جـ. المهم هو ممارسة الاتجاهات والقيم أكثر من تعزيزها

د. يمكن شرح الاتجاه والقيمة بالطريقة نفسها التي يشرح بها المفهوم

14. من خصائص الاتجاهات:

أ. الاتجاه ثابت ثباتاً مطلقاً

ب. تكون الاتجاهات إيجابية دائماً

جـ. الاتجاه هو التزام

د. الاتجاه نحو شيء ما هو استجابة ملازمة لهذا الشيء

15. من مبادئ خطوات تعلم المهارة:

أ. تتم مرحلة الأداء المستقل من مراحل تعلم المهارة بإشراف ومساعدة المعلم

ب. تأتي مرحلة التطبيق أو التدرب على المهارة بعد المراجعة قبل المرحلة مع المساعدة

جـ. يجب أن تكون مراجعة تعلم المهارة طويلة ومفصلة

د. تشكل مرحلة الإبداع الخطوة الأخيرة من خطوات تعلم المهارة

16. من شروط تنظيم تعلم المفاهيم:

أ. الكلمة الدالة على المفهوم أو الصورة اللفظية أهم كثيراً من الصورة الذهنية للمفهوم نفسه

ب. لا توجد المفاهيم في إطار كلي بل توجد مبعثرة

جـ. يمكن تعليم وتعلم المفهوم في معزل عن السمات المميزة

د. الاهتمام بالمفاهيم المفتاحية الأساسية اللازمة لتعلم المفهوم

الباب الرابع

مصادر التعلم

28. التعيينات البيتية
29. العمل الكتابي
30. الأنشطة المنهاجية غير الصفية
31. الكتاب المدرسي
32. البيئة المحلية
33. الأحداث الجارية
34. المكتبة المدرسية
35. الإنترنت



لقد عرفت أن الموقف الصفي كنظام رباعي يتكون من عناصر أربعة هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، وعرفت أن المعلم كميسر ومنظم للتعلم يعد أهم مدخلات النظام، وعرفت أيضاً أن الطالب يعد من أهم مخرجات النظام. إن مصادر التعلم تشتمل على المحتوى الذي هو أحد عناصر النظام. إننا هنا سنتناول أهم مصادر التعلم مثل: التعيينات البيتية، والعمل الكتابي، والأنشطة المنهاجية غير الصفية، والكتاب المدرسي، والبيئة المحلية، والأحداث الجارية، وهناك مصادر أخرى لم نتطرق إليها مثل: المعلم، والطلاب أنفسهم.

38. التعيينات البيتية

لم يعد وقت الحصة ولا مكان غرفة الصف كافيين لحدوث تعلم فعال. وصار لزاماً على المعلم زيادة الوقت وتوسيع المكان، ويتم ذلك من خلال التعيينات البيتية أو الفروض أو الواجبات البيتية (مرعي وآخرون، 1993).

1. واقع تخطيط التعيينات البيتية

تشيع بين المعلمين في مختلف مراحل التعليم وفي مختلف التخصصات ممارسات ناقصة أو خاطئة بشأن الجوانب المختلفة للتعيينات البيتية. فبالنسبة لتخطيطها، فلا تشتمل مذكرات أو دفاتر التحضير على التعيينات البيتية التي سيكلف بها المعلم طلابه ويكلف المعلم طلابه بالتعيينات البيتية في الدقائق أو الدقيقة الأخيرة عندما يكون قد قرع الجرس ونهض الطلاب عن مقاعدهم وعلت الأصوات، أو عندما يتجه نفسه نحو الباب، بل أحياناً يقف في الباب ويعين ما سيقوم به طلابه في بيوتهم في اليوم التالي أو اليوم الذي يليه. وتكون التعيينات البيتية غير هادفة، بل تعطى لاشغال الطلاب عن اللعب، لأن المعلم وجد زملاءه المعلمين يفعلون ذلك. ولا يعطي معظم معلمي مواد التربية الإسلامية، والتاريخ، والعلوم والتربية الفنية، والتربية الرياضية وبعض المواد الأخرى تعيينات بيتية، ويعتقد معظم المعلمين أن التعيينات البيتية هي لحل مسائل الحساب ومسائل العلوم في حالة وجودها وتمارين القواعد العربية والإنجليزية مع النسخ للصفوف الابتدائية الدنيا.

وتعطى التعيينات البيتية بعد شرح المعلم للدرس وليس قبله، بمعنى أن التعيينات البيتية هناك لا تستغل كمصادر تعلم بل لتثبيت المادة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الفلسفة التربوية التي تقف وراء الاهتمام بالتعيينات البيتية؟
2. ما أهم ممارسة لواقع التخطيط في المدارس برأيك؟
3. ما واقع التخطيط للتعيينات البيتية المتعلق بكل من:
   - وقت إعطاء التعيين.
   - الغرض من إعطاء التعيين.
   - إعطاء التعيينات في المواد المختلفة؟
4. عرف التعيين البيتي.
5. للتعيينات البيتية أسماء أخرى. أذكرها.

2. تصويب واقع تخطيط التعيينات البيتية

إذا أردنا تصويب واقع تخطيط التعيينات البيتية فلا بد من مراعاة الشروط التالية (مرعي وأبو شيخه، 1996):

- يجب أن تكون هادفة، ولا تتحقق الهدفية إلا بالتخطيط.
- يمكن أن تستغل لمساعدة الطلاب على امتلاك تعلم قبلي جديد
- يحسن أن يكلف المعلم الطلاب بها في بداية الحصة وليس في نهايتها، وعند التكليف يجب أن تكون الشروط واضحة، والطلب محدداً ومعقولاً ويمكن القيام به، والوقت المعطى كافٍ، وإذا اشترك أكثر من طالب بالعمل فيجب أن يتحدد دور كل منهم.
- يجب أن يستغل المعلم ما قام به الطلاب في البيت في تنظيم تعليم وتعلم الدرس الجديد، وهنا يشعر الطلاب الذين قاموا بالعمل بالفخر والاعتزاز والثقة بالنفس أمام زملائهم الآخرين. إن هذا الشرط يحتم أن تكون التعيينات البيتية لدرس لم يشرح بعد.
- يحتفظ المعلم بسجل لأنشطة الطلاب، فيرصد فيه من قام بالنشاط ونوعه ووقته، ويحرص المعلم أن يقوم الجميع في النهاية بالأنشطة من الناحية الكمية، وعليه أن يبدأ

أولاً بمن يرغب، وبعد ذلك يحاول أن يستثير همة الآخرين، وهنا لا بد من تقدير ظروف الطلاب وأحوالهم وميولهم واستعداداتهم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. اختر أهم شرط يجب أن يتوافر في التعيينات البيتية برأيك. علل اختيارك.
2. وضح كيف يمكن استغلال التعيينات البيتية لامتلاك التعلم القبلي.
3. ما الحكمة من إعطاء التعيين البيتي في بداية الحصة ومن إعطائه عن الدرس الذي لم يشرح بعد؟
4. لا تشتمل الواجبات البيتية على تعيينات بيتية لكل الصف. كيف؟

3. واقع محتوى التعيينات البيتية

بالنسبة لواقع محتواها، لا تخرج عن نطاق مادة الكتاب، وقلما ترجع الطالب إلى مكتبة المدرسة، أو إلى متابعة وسائل الإعلام المختلفة، أو إلى البيئة المحلية الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية. وتأخذ التعيينات البيتية شكل التكرار أو تكون للعقاب، فيشرح المعلم درس الرياضيات، ويكلف الطلاب بحل مسائل أخرى وردت في الكتاب. وكثيراً ما يطلب المعلمون من الطلاب قراءة الدرس لتسميعه، وطبعاً لا يقرأ الطلاب الدرس، أو يقرأ المتفوقون منهم، وهنا يلقى المعلمون اللوم على الأهالي لأنهم لم يعلموا أطفالهم. ولا تشتمل التعيينات البيتية على القيام بأنشطة، زمرية وبأنشطة عملية وباستخدام أدوات البحث البسيطة كالاستبيانات البسيطة، وتعبئة قوائم الرصد وكتابة التقارير القصيرة المختصرة وغيرها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما مصادر التعلم عن الكتاب التي يجب أن تستغل في التعيينات البيتية؟
2. رتب واقع الواجبات البيتية المتعلق بمحتواها حسب أهميتها برأيك.
3. كيف يستغل المعلمون الواجبات البيتية كعقاب؟ هاتِ أمثلة.

4. تحسين واقع محتوى التعيينات البيتية

إذا ا أردنا تحسين واقع محتوى التعيينات البيتية، فلا بد من توفير الشروط التالية:

- تستخدم التعيينات البيتية التي تثري المادة المقررة في الكتاب، وترجع الطالب إلى المكتبة أو وسائل الإعلام أو البيئة الطبيعية أو البيئة الاجتماعية.
- يجب أن تزيد التعيينات البيتية من فاعلية تعلم الطلاب عندما يرجعون إلى المعاجم أو التفاسير أو المراجع والمصادر، وعندما يقومون بالعمل أيضاً.
- يكلف عدد من الطلاب بعمل معين، أو يكلف كل واحد من هذا العدد بعمل خاص يقوم به، وذلك حتى يسهل على المعلم أن يوظف ما قاموا به في الموقف الصفي التالي.
- يحسن أن يلجأ المعلم إلى الأنشطة التي تتطلب العمل المشترك والتعاون بين عدد من الطلاب.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف تثري التعيينات البيتية محتوى المادة في الكتاب؟
2. كيف تنمي التعيينات البيتية التعاون؟

5. واقع وسائل التعيينات البيتية

بالنسبة لوسائلها، فتأخذ التعيينات البيتية في معظمها شكل: اقرأوا الدرس وسنسمعه لكم، أو حلوا التمارين أو التمرين رقم كذا وكذا. ولا تراعى التعيينات البيتية الفروق الفردية، ويكلف الجميع القيام بها، وفي هذه الحالة تبقى هناك فئة من الطلاب لا تقوم بالتعيينات البيتية إلا مكرهة مجبرة. وتعطى التعيينات البيتية بعد الشرح وليس قبله، وهنا تخلو من الواقعية. ولا يستغل المعلم ما قام به الطلاب في البيت في تنظيم تعلمهم، وهذا يفقدهم الدافعية للقيام به.

أسئلة التقويم الذاتي

1. رتب واقع وسائل التعيينات البيتية حسب درجة شيوعها.
2. لا تراعي التعيينات البيتية الفروق الفردية. هاتِ أمثلة.

6. شروط تحسين وسائل التعيينات البيتية

إذا أردنا أن نحسن تأثيرات هذا الواقع فلا بد من توفير الشروط التالية:

- يحسن أن تتنوع الوسائل والأساليب التي يقوم بها الطلاب بالتعيينات البيتية مثل: جمع عينات أو نماذج، وتهيئة ذهنية، وإجابة عن أسئلة، وإجابة شفهية، وإجابة كتابية، وكتابة تقارير بسيطة، وتعبئة قائمة رصد أو استبانة، وإجراء مقابلة، وملاحظة متابعة قضية ما في وسائل الإعلام المختلفة، وتلخيص معلومات، وتجميع معلومات من مصادر مختلفة، وممارسة أعمال يدوية، والتدرب على مهارة ما، والقيام بأعمال معينة، والتعليق على قضية ما، وإثارة قضايا وأسئلة وتساؤلات، وإعداد أسئلة لمناقشتها، وإجراء مقارنات، وتحديد نقاط التشابه ونقاط الاختلاف، والربط بين شيئين أو أكثر، وغير ذلك من الوسائل والأساليب الأخرى التي تتنوع وتتعدد بتنوع وتعدد الموضوعات والمواد.
- يستخدم تقنيات العرض المختلفة في التعيينات البيتية مثل: الندوات وهيئات الثقات والمشاغل ومجموعات الدراسة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم شرط يجب أن يتوافر في تحسين وسائل التعيينات البيتية برأيك؟
2. صنف وسائل التعيينات البيتية التي يقوم بها الطلاب إلى: وسائل فردية ووسائل زمرية أو جماعية.

7. واقع متابعة وتقويم التعيينات البيتية وشروط تحسينها

بالنسبة لواقع متابعة وتقويم التعيينات البيتية، فإن المتابعة تأخذ أشكالاً روتينية مثل: من قام بالحل؟ ومن لم يقم بالحل؟ لماذا يا فلان لم تحل المسائل؟ ويعاقب الطالب الذي لم يقم بالعمل بالضرب أحياناً وبالتقريع وبإرساله إلى المدير وبالتهديد بالعلامات حيناً آخر. وطبعاً لا يكافأ الطالب الذي قام بالعمل.

وإذا أردنا تحسين هذا الواقع فلا بد من الأخذ بالشروط التالية:

- خير متابعة لما قام به الطلاب، هو الاستفادة منه واستغلاله في الموقف التعليمي التالي، وهذا لا يتم بشكل مقبول إلا إذا خطط له سلفاً.
- استخدام التعيينات البيتية كمكافآت يمنحها المعلم لمن يحب، لا كوسائل عقاب أو كوسائل للتهديد بالعقاب

- احتساب جزء من علامة المادة لأداءات الطلاب في التعيينات البيتية.
- اللجوء إلى التقويم الذاتي لا سيما في حالة التدرب على المهارات الرياضية أو اللغوية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الأشكال الروتينية المختلفة لمتابعة وتقويم التعيينات البيتية؟
2. اختر أهم شرط يجب أن يتوافر في متابعة التعيينات البيتية.
3. كيف يتم التقويم الذاتي للتعيينات البيتية؟
4. كيف يمكن استخدام التعيينات البيتية كمكافئة؟

8. المبادئ التي يجب أن تقوم عليها التعيينات البيتية

من كل ما مر، يمكن استخلاص المبادئ النفسية والتربوية التي يجب أن تقوم عليها التعيينات البيتية:

- يجب أن لا تستخدم التعيينات البيتية كعقاب أو كتهديد بالعقاب في كل الحالات.
- يجب أن تستخدم التعيينات البيتية كمصادر تعلم، فمنها يتعلم الطلاب وبها ينظمون تعلمهم. وهنا يقوم بها الطلاب قبل الشرح لا بعده إلا في بعض الحالات والأغراض التدريبية، كما هي الحال في الرياضيات.
- تراعى الفروق الفردية بين الطلاب، من خلال التعيينات البيتية. وهنا تستغل قدراتهم واستعداداتهم وميولهم إلى أقصى ما يستطيعون، وهنا نقول أن الأصل في التعيينات أن تكون فردية وزمرية، وليست جماعية إلا في بعض الحالات الخاصة.
- يجب أن يختار التعيين البيتي في ضوء حاجات الطلاب.
- يجب أن يرتبط بأهداف الدرس الخاصة أو العامة.
- يجب الا يتطلب التعيين وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً مرهقاً.
- يجب أن يشتمل التعيين البيتي على مجموعة كافية من التوجيهات والإرشادات التي تساعد الطالب على القيام بالمهام والأدوار والواجبات التي يطلب منه القيام بها.

- يجب أن يجد المعلم طريقة ما يتأكد بها من قيام الطلاب بالتعيين البيتي.
- تستخدم التعيينات البيتية في كل المواد دون استثناء.
- تستغل التعيينات البيتية كل ما في بيئة الطالب، وتكون البيئة بكل ما فيها مصدر تعلم كبير.
- تستغل التميينات البيتية لإثراء التعلم وتعميقه وجعله فعالاً.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم مبدأ برأيك. علل اختيارك له.
2. استخلص من هذه المبادئ الأهداف التعلمية التي يمكن أن تحققها التعيينات البيتية.

9. استخدامات التميينات البيتية

- جمع عدد من الطلاب لصور حول موضوع ما من موضوعات مبحث ما.
- جمع عدد من الطلاب لعينات من أشياء لها علاقة بأحد الموضوعات.
- جمع عدد من الطلاب لنماذج من اشياء لها علاقة بأحد الموضوعات.
- قيام عدد من الطلاب بتوجيه سؤال بسيط لولي أمر كل منهم؛ لغرض جمع معلومات عن شيء له علاقة بمبحث ما.
- مقابلة مجموعة من الطلاب لفرد من أفراد المجتمع المحلي؛ لغرض جمع معلومات منه حول قضية من قضايا مبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بالقيام بعمل ما له علاقة بموضوع ما من موضوعات مبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بالتدرب على مهارة ما ذات علاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب برسم شيء ما له علاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بتهيئة أنفسهم للعب أدوار بعض أفراد المجتمع المحلي: دور مدير المدرسة أو الشرطي أو الموظف أو الخباز أو النجار.

- تكليف مجموعة من الطلاب بتهيئة أنفسهم لتقليد بعض أصحاب المهن.
- تكليف مجموعة من الطلاب بمتابعة حدث جار في الراديو أو التلفاز ذي علاقة بموضوع ما من موضوعات مبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بالرجوع إلى مراجع في مكتبة المدرسة أو أية مكتبة أخرى؛ لغرض يحدد لهم وله علاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بملاحظة حدث اجتماعي، كعرس أو مناسبة ما، أو بملاحظة ظاهرة طبيعية لها علاقة بمبحث ما.

تكليف مجموعة من الطلاب بجمع عدد من الأمثال الشعبية ذات العلاقة بمبحث ما.

- تكليف مجموعة من الطلاب بجمع عدد من الطرف والنوادر ذات العلاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بجمع عدد من السلوكات المرغوب فيها ذات العلاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بجمع عدد من السلوكات غير المرغوب فيها ذات العلاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بجمع عدد من القصص الشعبية ذات العلاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بجمع عدد من الأشعار ذات العلاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بجمع عدد من ألعاب الأطفال الشعبية ذات العلاقة بمبحث ما.
- تكليف مجموعة من الطلاب بجمع عدد من وسائل الترويح ذات العلاقة بموضوع ما.
- استخدام التعيينات البيتية في متابعة الطلاب البطيئين في التعلم؛ لغرض رفع مستوى تحصيلهم.
- تكليف مجموعة الطلاب السريعين في التعلم لغرض توظيف قدراتهم في مزيد من التعلم الفعلي ومن خلال التعيينات البيتية.
- الطلب من الطلاب حفظ درس من مبحث ما الذي تم شرحه في حصة سابقة.
- الطلب من الطلاب الاستعداد لامتحانات شفهية ستنظم لهم في مبحث ما.

أسئلة التقويم الذاتي

1. صنف الاستخدامات حسب نوع النشاط هكذا:
- استخدامات تتعلق بالأسئلة والإجابة عنها.
- استخدامات تتطلب القراءة.
- استخدامات تتطلب القيام بعمل.
2. أشر إلى الاستخدامات التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

تدريبـات

1. علل مع الأمثلة الممارسات التالية التي ننصح بها:
- إعطاء التعيين البيتي قبل شرح الدرس وليس بعده.
- مساعدة الطلاب وتوجيههم ليقوموا تعييناتهم بأنفسهم.
- إعطاء معظم التعيينات البيتية على شكل أعمال كتابية.
- التنويع بالتعيينات البيتية في المرة الواحدة.
- ربط التعيين البيتي بالمكتبة المدرسية.
- توظيف ما قام به الطلاب في البيت وفي الحصة في الزمان والمكان المناسبين.
2. ما وجه أو أوجه الخطأ في كل ممارسة من الممارسات التالية:
- إخراج الطلاب الذين لم يقوموا بالتعيينات البيتية إلى مدير المدرسة.
- عقاب الطالب الذي لم يقم بالتعيين البيتي.
- جمع أعمال الطلاب التي عملوها في البيت وتصحيحها من قبل المعلم وإرجاعها إلى الطلاب.
3. التعيين البيتي نشاط تعلمي، فسر هذا القول.
4. يستهجن بعض المعلمين فكرة التعيينات البيتية، ويعتقد بأنها خاصة بمعلمي الرياضيات. ما سبب هذا الاستهجان؟ وما التوجيه الجديد الذي ننصح به؟

5. أذكر أهم ثلاثة أهداف ترى أن التعيينات البيتية تحققها بشكل فعال.
6. تحتاج التعيينات البيتية إلى إجراءات قبلية قبل تكليف الطلاب بها. ما هذه الإجراءات؟
7. متى تكون التعيينات البيتية عقاباً للطلاب؟
8. من أهداف التعيينات البيتية أن تعزز التعلم. كيف؟
9. أذكر أهم ثلاث خصائص تعتقد أنها يجب أن تتوافر في التعيينات. علل اختيارك.
10. يجب أن لا تكون التعيينات البيتية مرهقة وتجلب الملل. ما الشروط الواجب توافرها حتى تكون كذلك؟
11. من أهداف التعيينات أنها تساعد الطالب على تنمية عادات دراسية جيدة. كيف؟
12. كيف نربط التعيينات البيتية بالحياة؟
13. يعتقد بعض المربين أن آلة التصوير أضافت بعداً جديداً لاستخدام التعيينات البيتية. كيف؟
14. ينادي المربون بضرورة ربط التعيينات البيتية بكل من: - المكتبة المدرسية - وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية - مصادر البيئة الأخرى
15. بين كيف يرتبط التعيين البيتي بكل من: - التطبيقات - التدريبات - التعليم الصفي؟
16. كيف يمكن استخدام التعيينات البيتية وسيلة من وسائل علاج مشكلة من المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلاب؟

نشاطات

1. أعد قراءة استخدامات التعيينات البيتية ثم أشر إلى الاستخدام الذي تعتقد أنه بعداً جديداً بالنسبة إليك. ماذا تلاحظ؟
2. امسح التعيينات البيتية التي قام بها طلاب صفك خلال أسبوع من قبلك ومن قبل بقية المعلمين.

29. العمل الكتابي

يشكو الطلاب في مراحل التعليم العام من ظاهرة ضعف امتلاك مهارة الكتابة، وتختلف وجهات النظر حول أسباب هذا الضعف، ومهما تنوعت الأسباب واختلفت فإننا نعتقد بأن عدم وعي المعلمين بالعمل الكتابي واستخدامه استخداماً سليماً أحد أهم هذه الأسباب.

1. واقع الأعمال الكتابية

تشكو الأعمال الكتابية التي يكلف بها المعلمون طلابهم من عدة ظواهر ضعف وفيما يلي أهمها:

- استخدام الأعمال الكتابية من أجل العقاب، أو التهديد به.
- تكاد معظم الحصص تخلو من العمل الكتابي.
- تحرص الإدارة المدرسية والأهلون على أن يقوم المعلم بتصويب كل ما يكتبه الطالب.
- ربط العمل الكتابي بمادة الكتاب على شكل تكرار لما فيه دون إثراء.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما ظواهر الضعف في العمل الكتابي التي تمارسها أنت في صفك؟
2. ما أكثر ظاهرة ضعف في العمل الكتابي موجودة في مدارسنا؟
3. ما أهمية الأعمال الكتابية؟

2. مبادئ العمل الكتابي

هناك عدد من المبادئ التي يقوم عليها العمل الكتابي، ولكن أهم هذه المبادئ، هو استخدام العمل الكتابي استخداماً تعلمياً، فالطالب هو الذي يستخلص الأفكار الأساسية، ويربط بينها فكرة فكرة، ويقارن، ويفسر، ويحلل، ويركب، ويستنتج، ويترجم، ويلخص ويطبق، ويستقرئ، ويقوم الطالب بكل هذا كتابة، ويقرأ ما كتب أمام زملائه، ويقوم بتصويب ما كتب بنفسه في ضوء المعايير التي يستخلصها ايضاً بنفسه. ويجب أن تترك الحرية للطالب ليختار إجراءات العمل الكتابي ويقومه تقويماً ذاتياً.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم مبدأ من مبادئ العمل الكتابي برأيك؟ علل إجابتك.
2. ما المبادئ التي توظفها أو تعمل بها في الأعمال الكتابية؟

3. شروط أهداف الأعمال الكتابية

هناك مجموعة من شروط أهداف الأعمال الكتابية منها:

- ثارة اهتمام الطلاب بالموضوع الذي يشتمل عليه العمل الكتابي.
- تحقيق التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد لدى كل طالب كتابة، وتتم هذه العملية في بداية الدرس، وقبل الشروع في عمليتي التعليم والتعلم.
- الحرص على أن يكون العمل الكتابي هادفاً دائماً.
- ربط العمل الكتابي بجميع نتاجات التعلم المختلفة: المعرفية، والتفكير، واكتساب القيم، والاتجاهات، والتدرب على العادات والمهارات.
- التأكد من أن أهداف العمل الكتابي تحقق أهداف تعلم المادة المعنية، وأنها تنسجم انسجاماً كاملاً مع أهداف التعليم وفلسفة التربية في المرحلة.
- توسيع أهداف الأعمال الكتابية؛ لتشمل أهدافاً أوسع من أهداف المادة الدراسية المعنية.
- اعلام الطالب بهدف العمل الكتابي من خلال تبيان أغراضه، ومراميه المباشرة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما شروط العمل الكتابي بالنسبة للأهداف التي تراعيها مع طلابك؟
2. ما الشروط التي يصعب الأخذ بها بالنسبة للأهداف؟ علل إجابتك.

4. شروط مضمون الأعمال الكتابية

هناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها في مضمون الأعمال الكتابية منها (مرعي وأبو شيخه، 1996)

- مرونة الأعمال الكتابية، لتشتمل على أسئلة وتدريبات الكتاب المقرر وغيرها.
- تنويع الأعمال الكتابية، بحيث تراعى الفروق الكمية والنوعية بين الطلاب في التحصيل.
- مجابهة الطلاب بأعمال كتابية تتحدى تفكيرهم، وتحفيزهم على العمل الممتع.
- إتاحة الفرص للطلاب من خلال الأعمال الكتابية للتعبير عن ذواتهم المستقلة، وممارسة التفكير المتمايز.
- تحريك الأعمال الكتابية لمخيلة الأطفال وممارستهم للتفكير المبدع.
- تجنب النسخ الحرفي، ونسخ الملخصات والإملاء والنقل الحرفي من الكتاب.
- تجنب الأعمال الكتابية ذات التكرار الرتيب لتطبيق مهارات آلية على أعمال من المستوى أو النمط نفسه.

أسئلة التقويم الذاتي

1. صنف شروط مضمون الأعمال الكتابية إلى شروط يؤخذ بها وشروط لا يؤخذ بها.
2. ما الشروط التي يجب أن تتجنبها بالنسبة إلى مضمون الأعمال الكتابية؟
3. ما المقصود بكل من: - مرونة الأعمال الكتابية - التكرار الرتيب. - التعبير عن الذوات؟

5. شروط توقيت الأعمال الكتابية ووقتها

هناك مجموعة من الشروط الخاصة بتوقيت الأعمال الكتابية منها (مرعي وأبو شيخه، 1996):

- استخدام الأعمال الكتابية في مواقف مختلفة من الدرس، بدلاً من تخصيص فترة زمنية خاصة بها، وقد يستخدم العمل الكتابي في بداية الدرس، أو في منتصفه، أو في نهايته أو فيها جميعها.
- مناسبة مدة العمل الكتابي لطبيعة العمل الكتابي والهدف منه.
- الانتهاء من العمل الكتابي قبل الانتقال بالطالب إلى نشاط آخر مهما كان نوعه.

- التأكد من فهم الطالب للقاعدة قبل مطالبته بالتدرب عليها، إذا كان العمل الكتابي قد تضمن تدريبات على قاعدة جديدة.
- استخدام الأعمال الكتابية القصيرة المثيرة للتفكير التي تتطلب كتابة بعض الكلمات بجانب الأعمال الكتابية الطويلة ومتوسطة الطول.
- عدم استخدام أعمال كتابية في أوقات وظروف تسبب الملل، أو الضجر، أو تزيدهما.
- تخصيص وقت مناسب لتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة لأداءاتهم للأعمال الكتابية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لا وقت محدد للعمل الكتابي الصفي. فسر هذا القول مع الأمثلة.
2. متى يجب أن تزود الطلاب بالتغذية الراجعة؟
3. يرتبط الملل والضجر الذي يصيب الطلاب بتوقيت الأعمال الكتابية وبوقتها كيف؟

6. شروط تنظيم الأعمال الكتابية

لتنظيم الأعمال الكتابية لا بد من توافر الشروط الآتية:

- تزويد الطالب بتعليمات واضحة لهدايته في تنفيذ الأعمال الكتابية التي كلف بها.
- تشجيع المعلم الطلاب على التعاون في تنفيذ الأعمال الكتابية التي كلفهم بها، كأفراد أو كجماعات صغيرة.
- توجيه الطلاب في أثناء العمل دون إزعاج لبقية زملائهم.
- تشجيع الطلاب في أثناء العمل، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم في حاجتهم لهذا التشجيع.
- تجنيب الطلاب أفراداً وزمراً تكرار الوقوع في الخطأ نفسه في أثناء العمل.
- تجنب التشهير بالطلاب أصحاب الأداءات الخاطئة، أو الذين ينقلون من أداءات زملائهم أو يطلعون عليها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الشروط السلبية التي يجب أن نتجنبها؟
2. ما الشروط ذات الصلة بالعمل الكتابي وتتعلق بالتعليمات والتوجيهات؟

7. شروط تصويب الأعمال الكتابية

عند تصويب الأعمال الكتابية لا بد من مراعاة الآتي:

- توفير الجو للطلاب ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم.
- اتخاذ الإجراءات التي تكلف دقة التصويب في حالة الاستعانة بالطلاب في تصويب أعمالهم بأنفسهم.
- الالتفات إلى الترتيب والخط الواضح بجانب الالتفات إلى صحة الأداء عند قيام المعلم بعملية التصويب.
- عدم استخدام المعلم لعبارات التثبيط في تعليقاته على الأعمال الكتابية الضعيفة أو الخاطئة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما شروط التصويب التي يجب أن نتجنبها في الأعمال الكتابية؟
2. ما المقصود بكل من:
   - توفير الجو للطلاب
   - عبارات التثبيط

8. استخدامات الأعمال الكتابية

الفقرات والنصوص ومحتوى الدرس كله

أطلب من طلابك قراءة فقرة من الدرس، أو الموضوع (أو أكثر) أو قراءة نص قراءة صامتة، والإجابة كتابة عن سؤال أو القيام بعمل. ومن هذه الأسئلة والأعمال ما يلي (مرعي وأبو شيخه، 1996):

- من الأشخاص الذين تناولتهم الفقرة أو النص؟

- ما الكائنات الحية التي تحدثت عنها الفقرة أو النص؟
- لخص الفقرة أو النص بعبارة لا تزيد عن سطرين.
- ما الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الفقرة أو النص؟
- ما الأحداث التي اشتملت عليها الفقرة أو النص؟
- اقترح عنواناً مناسباً من عندك لهذه الفقرة أو النص.
- ما الأسماء التي وردت في الفقرة أو النص؟
- عرّف كل اسم شخص ورد في الفقرة أو النص بعبارة معينة.
- عرّف بكل سنة وردت في الفقرة، أو النص بعبارة قصيرة.
- ما العلاقة بين هذه الفقرة أو النص، والفقرة أو الفقرات أو النصوص السابقة؟
- اشتملت الفقرة أو النص على عدة أفكار، ما هذه الأفكار؟
- أشارت الفقرة أو النص إلى عادة اجتماعية، ما هذه العادة؟ أكتبها في دفترك.
- اشتملت الفقرة أو النص على أحد التقاليد الاجتماعية، أكتبها في دفترك.
- ذكرت الفقرة أو النص قيمة من قيمنا الدينية، ما هذه القيمة؟
- ما الفكرة التي وردت في الفقرة أو النص ولا تؤديها؟
- ما الكلمة أو الكلمات الجديدة عليك التي وردت في الفقرة أو النص؟
- اقرأ الفقرة أو النص وقم بالعمل (أو الأعمال) الذي ورد أو وردت فيها أمام زملائك.
- اقرأ الفقرة أو النص وعبر بالرسم عما ورد فيها أو فيه.
- ما الشيء (أو الأشياء) الذي أشارت إليه الفقرة أو النص ومن الصعب القيام به أو تحقيقه؟
- ما الأشياء التي تتمنى أن تحصل، وورد ذكرها في الفقرة أو النص؟ اكتبها في دفترك.
- اقرأ الفقرة أو النص وضع سؤالاً مكتوباً عنها أو عنه في دفترك.
- لخص كتابة موضوع الدرس بأربعة أسطر.
- اقترح عنواناً مكتوباً للدرس أو للموضوع.
- اكتب ثلاثة أسئلة عن موضوع الدرس.

ملاحظة مصادر التعلم والإجابة كتابة عن أسئلة عنها

أطلب من طلابك ملاحظة الصورة أو الرسم ووجه حولهما الأسئلة التالية:

- صنف كتابة ما اشتملت عليه الصورة أو الرسم إلى: كائنات حية، وجمادات.
- ارسم صورة مشابهة لهذه الصورة أو الرسم في دفترك.
- اكتب الأشياء غير الموجودة عندنا اليوم وأظهرتها الصورة أو الرسم.
- بدلاً من الصورة أو الرسم، اكتب جملة واحدة من عندك تعبر عنها.

الخارطة

أطلب من طلابك قراءة الخارطة، ووجه الأسئلة التالية لهم ليجيبوا عنها كتابة:

- أكتب أسماء الأنهار التي وردت في الخارطة مرتبة هكذا: حسب طولها، أو حسب منابعها، أو حسب مصابها، أو حسب اتجاهاتها.
- أكتب أسماء سلاسل الجبال التي وردت في الخارطة مرتبة حسب مواقعها، أو حسب أطوالها، أو حسب اتجاهاتها، أو حسب أي معيار آخر.
- أكتب الدول المحيطة بدولة (كذا) مرتبة حسب الاتجاهات.
- أكتب ثلاثة أو خمسة (أو أي عدد آخر) أشياء وردت في الخارطة مرتبة حسب معيار (كذا) أو بدون ترتيب.
- أكتب سؤالاً من عندك حول الخارطة.

الجداول

أطلب من طلابك قراءة الجدول الوارد في الدرس، ووجه إليهم الأسئلة التالية:

- أكتب ما تلاحظه في الجدول مرتباً حسب الأهمية.
- صف كتابة وبلغتك محتويات الجدول.
- اقترح عنواناً آخر من عندك لهذا الجدول.
- أعد كتابة الجدول بطريقة أخرى من عندك.

الرسم البياني

أطلب من طلابك ملاحظة الرسم البياني الموجود في الدرس، ووجه إليهم الأسئلة التالية:

- أكتب ما تلاحظه في الرسم البياني الموجود في الدرس؟
- حول ما اشتمل عليه الرسم البياني إلى عبارة مكتوبة.
- أكتب سؤالاً من عندك حول الرسم البياني.

الأسئلة

أطلب من طلابك قراءة الأسئلة الواردة في الدرس، ووجه حولها الأسئلة التالية:

- *أعد كتابة ترتيب الأسئلة حسب ورودها في مادة الدرس.*
- *أكتب السؤال أو الأسئلة الغامضة برأيك.*
- *أكتب الأسئلة التي تحتاج إلى الحفظ.*
- *أكتب الأسئلة التي تحتاج إلى تعاون بين اثنين أو أكثر.*
- *أكتب الأسئلة التي لا علاقة مباشرة لها بمادة الدرس.*
- *أكتب أهم سؤال برأيك.*
- *أكتب الأسئلة التي تقترح أن تحذف.*
- *أكتب رأيك في الأسئلة.*
- *أكتب خطوات نشاط رقم (كذا) حسب ترتيبها.*
- *تدرب كتابة على ما طلبه منك التدريب أو التمرين.*
- *جزئ النشاط (كذا) إلى عدد من الأسئلة.*

أسئلة التقويم الذاتي

1. عرّف المفاهيم التالية: الحقيقة، الرأي، السلوك المرغوب فيه، العادة الاجتماعية، التقاليد، القيمة.
2. عرّف ما يلي: المهارة، الخارطة، مفتاح الخارطة، الجدول، الرسم البياني، الخبرة، النشاط، التدريب.
3. ما دور المعلم الرئيس في عملية التعليم؟
4. صنف الاستخدامات في كل مجال حسب أي معيار تختاره.

تدريبـات

1. بين كيف يرتبط العمل الكتابي الصفي، وغير الصفي بالكتاب المدرسي؟
2. لم يعد المعلمون يتجهون كثيراً نحو الأعمال الكتابية. لماذا؟
3. ما رأيك في الأعمال الكتابية التالية:
- نسخ الطالب للملخص السبوري الذي قام به المعلم.
- نسخ أجزاء من الدرس بعد أن انتهى المعلم من شرح الدرس
- توجيه المعلم السؤال أو أكثر للطلاب قبل شرح فقرة معينة، والطلب منهم الإجابة عن السؤال في الدفتر، ثم مناقشة الطلاب في إجاباتهم.
- كتابة الطالب في دفتره ما يطلبه المعلم في أثناء شرحه للدرس؟
4. يعتقد معظم المربين اليوم، أن العمل الكتابي الصفي يجب أن لا تخلو منه أية حصة في أية مادة. ما سبب تبني هذا الرأي؟ وكيف يمكن تحقيق هذا الشرط في جميع المواد مثل: التربية الإسلامية، والتاريخ، والجغرافية، والعلوم وغيرها؟
5. أيهما أكثر فائدة، أن يشرح المعلم الفكرة، أو الأفكار، أم يقرأها الطالب من الكتاب بتوجيه من المعلم، ويحاول الإجابة عن سؤال يتعلق بها في دفتره، ومن ثم يقوم المعلم بمناقشة الإجابة؟
6. لا يوجد صف من الصفوف يعد أهم من غيره بالنسبة للعمل الكتابي الصفي، وغير الصفي. فسر هذا القول وهاتِ الأدلة التي تدعمه.
7. ينهي عدد من الطلاب المرحلة الابتدائية وهم شبه أميين لا يعرفون القراءة والكتابة. ما العوامل التي تقف وراء هذه الظاهرة؟ وما دور العمل الكتابي في المعالجة؟
8. الكتابة مهارة، والمهارة تحتاج إلى تدريب مستمر. ما علاقة هذا القول بالعمل الكتابي؟

9. ينادي المربون اليوم بضرورة ربط المكتبة المدرسية بعملية التعليم والتعلم الصفية. كيف؟ وما الدور الذي يمكن أن يقوم به العمل الكتابي؟
10. يرى المربون أن بالإمكان معالجة الفروق الفردية بين الطلاب، بالأعمال الكتابية. كيف؟
11. يتعرض الطالب اليوم في المدرسة، وفي خارجها إلى أن يسمع أضعاف ما يكتب وأن يقرأ أكثر مما يكتب. هاتِ أمثلة تدعم الرأيين.
12. متى يكون العمل الكتابي عقاباً للطالب؟
13. كيف نوفق بين الإكثار من الأعمال الكتابية، وضرورة تصويب هذه الأعمال؟
14. من الضروري عدم قصر استخدام الأعمال الكتابية على الكتاب المقرر. كيف؟
15. ما الخطورة في أن تكون الأعمال الكتابية غير هادفة؟
16. بين كيف تكمل خاصية هدفية الأعمال الكتابية، خاصية مضمونها.
17. قارن بين الأعمال الكتابية الصفية، وغير الصفية من حيث: أهدافهما، وقيتهما، وتنظيمهما، ومضامينهما، وتصويبهما

نشاطات

1. امسح الأعمال الكتابية التي قام بها طلاب صفك خلال أسبوع.
2. قيم أعمالك الكتابية الصفية وغير الصفية في ضوء الشروط التي عرفتها.
3. اقترح موضوعاً دراسياً تعلمه، ثم اقترح له عدداً من الأعمال الكتابية الصفية وغير الصفية.
4. قم بالتعاون مع عدد من زملائك بمسح الأعمال الكتابية المعطاة للطلاب في جميع المواد خلال أسبوع، ومن ثم احسب نسب استخدام الأعمال الكتابية الصفية، ثم غير الصفية لكل مادة من المواد المختلفة.

30. الأنشطة المنهاجية غير الصفية

يقصد بالأنشطة المنهاجية، مجموعة الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها الطلاب داخل المدرسة، أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية لا تحقق في أغلب الأحيان بصورة مقبولة، من خلال الأنشطة التعليمية الصفية. والأنشطة في هذا المفهوم واقع جديد نسبياً على العملية التعليمية التعلمية، حيث إن التربية التقليدية قصرت اهتمامها في معظم الأحيان على الجانب العقلي فقط.

1. أهدافها

أهم الأهداف التربوية التي تحققها الأنشطة ما يلي:

- توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم، وميولهم، والعمل على تنميتها وتحسينها.
- وسيع خبرات الطلاب في مجالات عديدة لبناء شخصياتهم وتنميتها.
- تنمية المهارات والاتجاهات السلوكية السليمة للطلاب والقيم، وتنمية الاعتماد على النفس، والمبادأة والتجديد والابتكار والتذوق، وإدراك العلاقات وربط المادة الدراسية بواقع الحياة.
- إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والآناة والدقة من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة في مدارسهم وفي خارجها.
- مساعدة الطلاب على تفهم مناهجهم واستيعابها وتحقيق أهدافها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. من تعريف الأنشطة المنهاجية غير الصفية. استخلص السمات المميزة لها.
2. ما العلاقة بين الأنشطة غير الصفية، والكشف عن قدرات وميول المتعلمين وتوسيع خبراتهم؟
3. بين العلاقة مع الأمثلة، بين الأنشطة المنهاجية غير الصفية، والاتجاهات والقيم.

2. واقع الأنشطة المنهاجية غير الصفية

واقع الأنشطة في مدارسنا ليس لصالحها، فتكاد تنحصر الأنشطة في المحاضرة،

بالإضافة إلى بعض الدروس العملية القليلة التي تمارس أحياناً، وحتى هذه الدروس القليلة، تعطى بطريقة لا تثير الفكر، ولا تعالج مشاكل حقيقية بالنسبة للطلاب، وما على الطلاب إلا أن يتبعوا خطوات مرسومة؛ ليصلوا إلى نتائج يعرفونها مقدماً. وفي حالات نادرة، يشاهد الطلاب بعض الأفلام التعليمية، أو يخرجون في رحلة بقصد الترفيه ولا لأنها نشاط موجه لخدمة أهداف ترتبط بالتعليم. أما الكتاب المقرر، فهو في الغالب المحتوى الذي يرتبط به كل من المعلم والطالب، وعلى الطالب أن يحفظه لكي يضمن نجاحه في الامتحان.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما واقع الأنشطة غير الصفية المرتبطة بطرق التدريس وبالكتاب المدرسي؟
2. ما أهم واقع للأنشطة غير الصفية برأيك؟ علل اختيارك.
3. مبادئ الأنشطة المنهاجية غير الصفية

3. مبادىء الأنشطة المنهاجية غير الصفية

التخطيط للأنشطة والقيام بها يقوم على عدد من المبادئ أهمها:

- ضرورة إتاحة الفرصة للطلاب لمعرفة أنواع الأنشطة، واختيار ما يتمشى منها مع ميولهم، ويلائم استعدادتهم دون أن تفرض عليهم ألواناً معينة.
- عدم الاقتصار في ممارسة الأنشطة على الوصول بالطلاب إلى المعرفة المجردة، وإنما بتحفيزهم إلى المجالات التطبيقية التي تجعلهم يفكرون ويعملون بأيديهم، ويلمسون نتائج جهدهم بأنفسهم، فتزداد قدرتهم على الأداء، ورغبتهم في الانطلاق.
- ضرورة اعتبار الأنشطة امتداداً للبرامج التربوية التي يأخذها الطالب داخل غرفة الصف، بحيث تكون ممارسة الهواية أو النشاط أو التدريب مشبعة بالقيم السلوكية الحميدة، وبروح الهواية المقرونة بالمتعة والترويح والإنتاج.
- مراعاة طاقات الطلاب وقدراتهم في العمل والنشاط والإنتاج باعتدال مع ضرورة توفير أوقات كافية للدراسة، والترويح، لكي لا يترتب على الإفراط في نشاطهم وهواياتهم واهتماماتهم إرهاقاً لعقولهم وأجسامهم، يبعدهم عن أداء واجباتهم اليومية والمنزلية.

- الاهتمام بالطلاب الناشئين في ممارسة نشاطاتهم، بحيث يسبق ذلك توضيح أنواع الأنشطة، حتى يأخذوا منها ما يناسب قدراتهم واستعداداتهم، وعلى المدرسة أن تفسح المجال للسؤال، والاستطلاع، والبحث والعمل في يسر وعطف وعدم تعقيد عند ممارسة الأنشطة.
- توفير المعدات والأدوات التي تتطلبها الأنشطة، وإرشاد الطلاب إلى إمكانات بيئتهم وخاماتها وسبل استخدامها والانتفاع بها.
- توجيه الأنشطة إلى ميادين الإنتاج الهادفة التي تنفع الطالب عقلياً، وسلوكياً، ومادياً، كما تفيد في نمو المجتمع كله.
- دعوة أولياء الأمور والمتخصصين في المناسبات المختلفة للاطلاع على أنشطة أبنائهم وإنتاجهم، وذلك لحفز أولياء الأمور على بذل مزيد من العناية والدعم.
- السير في التدرب على الأنشطة والهوايات بهوادة وتؤدة؛ لأن لكل نشاط برامج ومناهج تتدرج مع مراحل نمو الطلاب وقدراتهم.
- اعتماد الطلاب ركيزة أساسية في كل خطة نشاط بحيث يسهمون إسهاماً حياً في مراحلها المختلفة في التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- الاهتمام بأسلوب العمل وطريقته من حيث تقسيمه بين الطلاب، واختيار كل طالب للعمل الذي يناسبه حسب ميوله واهتماماته واتجاهاته، ومن ثم تحمل الطالب المسؤولية الناتجة عن هذا الاختيار.
- الحرص على الأسلوب الديمقراطي السليم، والاحترام المتبادل في التعامل بين الطلاب والمعلم المشرف على النشاط، والطلاب أنفسهم على أن تتسم مسئولية المعلم المشرف على النشاط بطابع التوجيه والإرشاد.
- الاستفادة من جميع الإمكانات المتاحة إلى أقصى حد ممكن، بما في ذلك إمكانات الطلاب الذهنية والنفسية، وإمكانات البيئة المادية والبشرية، وإيجاد التفاعل الضروري بين هذه الإمكانات بما يؤدي إلى نمو الفرد وتنمية البيئة.
- يكون العمل في مختلف أنواع الأنشطة بروح الفريق، بحيث يتدرب الطلاب على توزيع العمل بينهم والتعاون في إنجاز العمل بشكل متكامل يدعم فيه بعضهم بعضاً.

- تحقيق وحدة العمل والهدف عن طريق اندماج الجهد الفردي في نطاق الجهد الجماعي الذي يستهدف إيجاد الرابطة القوية بين المدرسة والمجتمع عن طريق الأنشطة؛ لتغييره وتطويره ولتكون المدارس مراكز إشعاع ثقافي وإنتاجي بالمعنى العملي للكلمة.
- إن الأنشطة والهوايات لا حصر لها، منها البسيط والمعقد، ومنها ما يحتاج إلى مال أو ما لا يحتاج إليه، ومنها ما يحتاج إلى تفكير وتجريب، ومنها ما يقتصر على خامات موجودة في البيئة، ومنها ما يحتاج إلى معدات أو استعدادات سابقة.
- علينا أن نؤمن بأن النشاط ذو هدف تربوي، يدرب على التفكير، ويدفع إلى العمل والحركة، ويعين على الابتكار، ويساعد على استثمار الوقت، وقد يسهم في تحسين دخل الفرد. كما أن بعض الهوايات تجعل الشباب على صلة دائمة بمجتمعهم وما هو خارج مجتمعهم؛ ليشكلوا صورة مجتمعهم الحضارية المتقدمة.
- لا بد من تعدد وتنوع الأنشطة لجذب انتباه الطلاب، فكلما طال استمرار نشاط معين، زادت سرعة انخفاض مستوى الانتباه. وتختلف الأنشطة من حيث قدرتها على جذب الانتباه، وينخفض الانتباه بسرعة عندما لا يجد الطلاب شيئاً محدداً يعملونه.
- ارتباط النشاط بالأهداف ضمن إمكانات المدرسة، وخبرة المعلم والطلاب وموضوع الدرس. ويجب أن يستخدم المعلم أكثر من نشاط لتدعيم الأهداف، وعليه فليس هناك نشاط تعليمي أفضل من غيره يمكن اتباعه في كل الظروف والمناسبات، وإنما لكل نشاط إمكاناته وحدوده التي يجب أن يستخدم في إطارها.
- ارتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع، وأهدافه، ومشكلاته، وحاجاته.
- اختيار الأنشطة بشكل يتوافق ويتلاءم مع أعداد الطلاب الكبيرة.
- اختيار الأنشطة التي تتيح للطلاب فرص النجاح والشعور به، فلا نطلب منهم ما لا طاقة لهم به، ولا نقدم لهم أعمالاً أقل من مستواهم، بحيث لا يرون فيها تحدياً لقدراتهم.
- لا بد من التخطيط عند إعداد الأنشطة وعند تنفيذها ومتابعتها، وبدون هذا التخطيط ستفقد الأنشطة الكثير من فعاليتها.

- يختلف الطلاب من حيث درجة تفضيلهم لأنواع الأنشطة باختلاف جنسهم، ومستوى الذكاء عند كل منهم، وكذلك مستوى التحصيل. وقد وجد أن الطلاب الأعلى ذكاء يميلون إلى تلك الأنواع التي يأخذون فيها دوراً إيجابياً وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن ذواتهم، مثل إعداد التقارير وإلقائها أمام زملائهم وتقديم بعض تجارب العرض، والقيام بالأنشطة العملية. أما الطلاب الأقل ذكاء فهم يميلون إلى الأدوار المنطوية أو الأقل إيجابية مثل، القراءة في كتاب مقرر ومشاهدة الأفلام وعمل بعض الرسومات وفحص بعض العينات. وقد وجد أيضاً ان تفضيل الطلاب لنشاط معين كان مرتبطاً بمدى الفائدة التي يحصل عليها الطلاب من استخدام هذه الأنشطة في دراستهم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما العلاقة بين مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين، والأنشطة غير الصفية؟
2. من شروط الأنشطة غير الصفية أنها تعد امتداداً للأنشطة الصفية. فسر هذا القول مع الأمثلة.
3. من شروط الأنشطة غير الصفية أن توجه إلى ميادين الإنتاج الهادفة. هات أمثلة.
4. تختلف الأنشطة من حيث قدرتها على جذب الانتباه. كيف؟
5. بين الفرق بين طبيعة الأنشطة غير الصفية المناسبة للأذكياء، وتلك المناسبة للأقل ذكاء.
6. ما الأدوار التي تحددها للمعلم بالنسبة لاختياره للانشطة غير الصفية؟
7. اقترح أنشطة غير صفية ترتبط بعملية القراءة.
8. كيف يمكن استغلال الرحلة المدرسية في مجال الأنشطة غير الصفية؟
9. كيف يمكن الاستفادة من المكتبة المدرسية في مجال الأنشطة غير الصفية؟

4. اشكال الأنشطة المنهاجية غير الصفية

الأنشطة المنهاجية غير الصفية متعددة، فهناك الأنشطة الشفوية التي يكلف بها الطلاب؛ ليعدوا أنفسهم لها خارج الصف، والقراءات، والعروض العملية، والتجارب،

والرحلات، والأفلام، والمشروعات، وجمعيات العلوم والآداب، والمعارض، والأنشطة الرياضية، والكشفية، والاجتماعية، وخدمة البيئة، والأنشطة الثقافية، والأنشطة العلمية، والأنشطة الدينية، والأنشطة الموسمية، والأناشيد، والمسرح، والأنشطة الفنية، والأنشطة المنزلية، والأنشطة المهنية والحرفية مثل: أعمال الخشب والخزف والنحت والمعادن والجلد والتجليد والطلاء والدهان والأعمال الزراعية والأعمال التجارية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. أشر إلى أشكال الأنشطة المنهاجية غير الصفية التي تتطلب الكتابة.
2. أشر إلى أشكال الأنشطة التي يمكن أن تتم شفهياً.
3. أشر إلى أشكال الأنشطة التي تتطلب العمل.

5. استخدامات الأنشطة غير الصفية

الأنشطة غير الصفية تكون زمرية غالباً، وتحتاج إلى زمن طويل، فقد يستمر أسابيع أو أشهراً أو فصلاً أو عاماً، وتتعلق بمبحث ما بشكل مباشر أو غير مباشر، ومن الاستخدامات المقترحة ما يلي:

- قيام جميع طلاب الصف بمشروع تعاوني له علاقة بمبحث ما، ومن هذه المشروعات: جمع نماذج وعينات، وعمل دراسة للأزياء أو للنباتات، أو لخضراوات أو لطيور، أو لحشرات، أو للحيوانات الصغيرة، أو للصخور من البيئة المحلية.
- تخطيط طلاب الصف لمشروع لخدمة البيئة المحلية ثم تنفيذه، مثل: حملة النظافة، وعمل إشارات مرور، ومكافحة الحشرات، وتوعية الأهالي بأمر ما، وتسوية الطريق الموصل إلى المدرسة، والإسهام في حملة التشجير.
- قيام مجموعة من الطلاب بدراسة ظاهرة أو واقع شيء ما، مثل: مشكلات المرور، والمشكلات الصحية، والعادات الاجتماعية غير المرغوب فيها، وغلاء الأسعار.
- قيام مجموعات من الطلاب بأعمال اجتماعية، مثل: عيادة المرضى من الطلاب، وتهنئة الأهالي في البيئة المحلية بأفراحهم وأعيادهم، وتقديم التعازي، ومساعدة المحتاجين والمعوزين، والسعي في الصلح.

- الإسهام في الأنشطة الاجتماعية إسهاماً منظماً ومخططاً، ومن أمثلة هذه الإسهامات: الإسهام في الأعياد الدينية والأعياد الوطنية، والإسهام في صلوات أيام الجمع والأعياد، والإسهام في قطف الثمار، والمساعدة في عملية البيع للفئة المحتاجة، ونقل أشياء معينة من مكان لآخر.
- التخطيط والتنفيذ لعمل مشروع إنتاجي زراعي أو حيواني بشكل يتناسب وإمكانات المدرسة، مثل: عمل نواة لتربية النحل، أو الدجاج، أو الأرانب، وزراعة بعض الخضراوات وبعض الأشجار في حديقة المدرسة، أو في أية قطعة أرض قد يوفرها المجتمع المحلي.
- عمل مشروع بيع وشراء في المدرسة، بإشراف الطلاب أنفسهم وبإدارتهم وباسمهم.
- التخطيط والتنفيذ لمشروع تجميل المدرسة والبيئة المحيطة بها، مثل: النظافة، وطلاء الجدران، وزراعة الورود.
- تنظيم الطلاب لرحلات قصيرة يقومون بها لأغراض ترويحية وأغراض علمية.
- تنظيم الطلاب لزيارات هادفة ومخطط لها لبعض المعالم الطبيعية، أو المؤسسات الاجتماعية القريبة من بيئة المدرسة، أو لبعض الفاعليات الاقتصادية: مزرعة، ومصنع، ومشغل، ومكتب حكومي، وغير ذلك.
- تخطيط وتنفيذ مشروع لإثراء مكتبة المدرسة.
- إنشاء إذاعة مدرسية، وإشراف الطلاب على برامج هذه الإذاعة.
- عمل مجلة حائط، وإشراف الطلاب على هذه المجلة.
- عمل صحيفة حائط يومية من قبل الطلاب وبإشرافهم.
- عمل بعض البحوث البسيطة على مستوى الأطفال، وعرض هذه البحوث.
- الإعداد لعمل معرض تعليمي لإنتاج الطلاب في نهاية الفصل أو في نهاية العام الدراسي.
- التخطيط لعمل مسرحية.
- عمل مشروع بالألعاب الترويحية الخاصة بالطلاب ودعوة الأهالي لمشاهدته.

- الإعداد ليوم المدرسة الذي يعقد مرة في العام، يحضر فيه أولياء الأمور إلى المدرسة للمشاركة والإطلاع على أنشطة أبنائهم.
- عمل مشروع للنشاط الرياضي، تستغل فيه كل إمكانات المدرسة والبيئة المحلية يسهم فيه كل الطلاب.
- عمل مشروع للنشاط الأدبي، والنشاط الفني، والنشاط المنزلي، والنشاط المهني، يسهم فيه كل الطلاب.
- التخطيط والتنفيذ للأنشطة الدينية المختلفة التي تهدف في النهاية إلى مساعدة الطلاب على حفظ القرآن الكريم والتجويد، وتوعية الأهالي وغيرها.
- عمل مشروع لإصدار نشرة إعلامية عن طلاب الصف توزع في المدرسة وفي خارجها.
- إسهام الطلاب فردياً وزمرياً بأنشطة تهدف إلى صيانة بناء المدرسة.
- الإسهام في أنشطة لغرض تنمية هواية من الهوايات، ومن خلال إنشاء نواد لهذا الفرض، مثل: نادي التصوير، ونادي المطالعة، ونادي الموسيقى والغناء، ونادي الرياضة، والنادي اللغوي أو العلمي أو الأدبي، وغير ذلك.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بكل من: العينة، النموذج، المقابلة، الحدث الجاري، الطرفة، الترويح، التعيين البيتي، التقنية؟
2. ما المقصود بكل مما يلي: الزمرة، المشروع التعاوني، البيئة المحلية، المعرض التعليمي، النشرة الإعلامية، النادي؟

. ما الفرق بين خطة تعليم موضوع ما، وخطة مستقلة لنشاط غير صفي؟

4. ماذا نقصد باحترام الزمن؟
5. صنف الاستخدامات حسب أي معيار تشاء.

تدريبات

1. يتجه بعض الأنشطة غير الصفية الذي يعمل في المدرسة، نحو المظهرية ولا يتجه نحو تحسين فعالية تعلم الطلاب. ما مدى صحة هذا القول؟
2. ينادي بعض المربين بقوة، بأن تعمد الإدارة التربوية، إلى وضع ما يسمى بدليل أنشطة منهاجية غير صفية بكل مادة غير صفية، لكل صف من الصفوف الابتدائية والمتوسطة والثانوية:
   - ما جدوى هذا العمل؟
   - ما الصعوبات التي يمكن أن تقف في وجه تحقيقه؟
   - ما الإجراءات الواجب عملها إذا أردنا تحقيقه؟
3. الأنشطة غير الصفية، هي النافذة التي يطل منها الطالب على الحياة. فسر هذا القول.

نشاطات

1. اقترح عدداً من المشروعات التعليمية التي تصلح لأن يقوم بها الطلاب كأنشطة غير صفية.
2. اتح الفرصة لطلاب مدرستك، لاقتراح أنشطة غير صفية لوحدة دراسية أو لكتاب بعينه.
3. قم بإجراء مسح لجميع الأنشطة غير الصفية التي يقوم بها الطلاب في مدرسة من المدارس خلال عام دراسي، ثم استخلص بعض الدلالات التربوية مثل: سيادة الأنشطة التعليمية غير الصفية الفردية أم الجماعية وهل الأنشطة مخطط لها أم ارتجالية؟ وما أكثر الأنشطة استخداماً؟ وهكذا.

31. الكتاب المدرسي

من المشكلات التي يعاني منها طلابنا عدم قدرتهم على استخدام الكتاب استخداماً فعالاً، ونلاحظ حدة هذه المشكلات عند استعداد الطلاب للجلوس للاختبارات. ومن أهم أسباب هذا الضعف، عدم التفات المعلم إلى هذا الأمر، لجهله أو لعدم إيمانه بأهمية الكتاب، والأغراض التي يمكن أن يحققها لو أحسن استخدامه.

1. واقع استخدام الكتاب المدرسي

واقع استخدام الكتاب المدرسي واقع سيء، فلا يسمح بعض معلمي التربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، واللغة العربية، والعلوم للطلاب باستخدام الكتاب المدرسي في الصف. ويقتصر استخدام الكتاب في البيت على نسخ الدرس مرة أو أكثر. ويحرص بعض معلمي الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية والعلوم على تلخيص مادة الكتاب على السبورة، والطلب من الطلاب نسخ ما قام بتلخيصه في دفاترهم. ويتجاهل بعض المعلمين استخدام الرسوم البيانية، والرسوم، والصور، والخرائط التي تشتمل عليها الكتب المدرسية، وإذا عمد المعلم إلى استخدامها فإنه يقوم بشرحها بنفسه. ويعاقب بعض المعلمين الطالب الذي يحاول أن يسترق النظر إلى مادة الكتاب في أثناء شرح المعلم، ويصر المعلم على بقاء الطالب مشدوداً إليه وإلى السبورة. ويحاول المعلم أن يقوم بتغطية مادة الكتاب ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، وقلما يربط مادة الكتاب المقرر بالمكتبة، أو بمصادر المعرفة الأخرى، كوسائل الإعلام المرئية والمسموعة. ويوجه المعلم أسئلة للطلاب من النوع الذي يتطلب حفظاً كما وردت المادة في الكتاب، دون محاولة إعادة تنظيمها، أو تطبيقها، أو إجراء العمليات العقلية عليها. ويهمل بعض المعلمين الأنشطة والأسئلة الواردة في نهاية الموضوع أو الوحدة وكأنها زائدة، ولا يقدم المعلم الكتاب إلى الطلاب، ويعرفهم إليه في بداية العام الدراسي وفي بداية كل مرحلة، وفي بداية كل فصل، ويعلم المعلم الكتاب دون الالتفات إلى الأهداف التربوية وفلسفة التربية. وقد يهتم المعلم بالأجزاء الصغرى، والتفصيلات، والمعلومات الجزئية على حساب المفاهيم الرئيسية والمبادئ والتعميمات.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم واقع لاستخدام الكتاب المدرسي؟
2. أشر إلى واقع استخدام الكتاب المدرسي المرتبط بكل من الكتاب والطالب.

2. أهداف استخدام الكتاب المدرسي

إن استخدام الكتاب المدرسي استخداماً فعالاً يحقق الأهداف التعليمية التالية (مرعي وآخرون، 1993):

- يثري تعلم الطلاب ويعززه.
- يساعد الطالب على إدراك بنية المادة النفسية، والمنطقية المفاهيمية.
- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.
- يراعي الفروق الفردية والزمرية بين الطلاب.
- يساعد الطلاب على اكتساب العادات الدراسية السليمة.
- ينمي قدرة الطالب على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.
- يلبي حاجات الطلاب الخاصة التربوية، والتعليمية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. صنف أهداف استخدام الكتاب المدرسي إلى أهداف إدراكية معرفية، وأهداف وجدانية عاطفية، وأهداف أدائية.
2. بين مع الأمثلة كيف يساعد استخدام الكتاب الطلاب على اكتساب العادات الدراسية السليمة.

3. شروط استخدام الكتاب المدرسي

وحتى يحقق استخدام الكتاب هذه الأهداف، لا بد من مراعاة الشروط التالية (مرعي وآخرون، 1993):

في مجال الأهداف

- استخدام الكتاب في الصف وفي خارجه استخداماً هادفاً، فقراءة المعلم الجهرية لهدف، والقراءة الصامتة لهدف، يوضحه المعلم مسبقاً لطلابه.

- الحرص على أن يحقق استخدام الكتاب في الصف وفي خارجه نتاجات التعلم في المجالات المعرفية الإدراكية والوجدانية والأدائية.
- ربط استخدام الكتاب بالأعمال الكتابية، وبالتعيينات البيتية، وبالأنشطة غير الصفية.
- ربط استخدام الكتاب بالمكتبة، وبجميع مصادر البيئة بعامة.
- التأكد من أن الطالب يعي الغرض من استخدامه للكتاب.
- تنمية عادة المطالعة الحرة من خلال الاستخدام السليم الفعال للكتاب المدرسي.

في مجال مضمون الكتاب

- التعامل مع مادة الكتاب على اعتبار أنها تشكل الحد الأدنى من المعلومات.
- تأكيد البنية المفاهيمية لمادة الكتاب.
- استخدام الرسوم البيانية، والجداول، والأشكال، والصور كمصادر للتعلم.
- ربط طريقة استخدام الكتاب المدرسي، بالعمل الكتابي والتعيينات البيتية والأنشطة غير الصفية.
- مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة انتقاء الهام من المعلومات والأفكار.
- تدريب الطلاب على مهارة وضع الأسئلة من الكتاب مباشرة في الصف وفي خارجه.
- التأكد من أن الطلاب يعرفون بنية مادة الكتاب الكلية، والاتجاهات، والمبادئ التي روعيت في تأليفه.
- تدريب الطلاب على مهارة تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في الكتاب.
- تحديث مادة الكتاب، لا سيما في مجال الإحصاءات والأرقام والاكتشافات والاختراعات.
- اعتبار الكتاب مفتوح النهاية يسمح بإثرائه باستمرار.

في مجال الأنشطة التعليمية التعلمية

- استخدام الكتاب استخداماً تعلمياً في كل خطوة من خطوات الدرس.
- توظيف القراءة الصامتة الهادفة، توظيفاً فعالاً مرة على الأقل في الحصة الواحدة.

- تكليف الطلاب باستخدام الكتاب، ووضع أسئلة مكتوبة يوجهونها إلى زملائهم.
- استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم ومن قبل الطلاب استخداماً وظيفياً.
- اختيار الوقت المناسب، والمدة المناسبة عند استخدام الكتاب المدرسي.
- تشجيع استخدام الطلاب للكتاب استخداماً تعاونياً.
- تنمية مهارة القراءة بسرعة مع الفهم.

في مجال التقويم والتغذية الراجعة

- إتاحة الفرصة للطالب ليقوم نفسه بنفسه.
- توضيح إجراءات استخدام الكتاب وشروط هذا الاستخدام.
- التوفيق بين طريقة استخدام الكتاب ونوع الاختبارات وأغراضها.
- استخدام الأسئلة المقالية والموضوعية استخداماً متوازناً.
- إتاحة الفرص للطلاب لتحديد الكلمات المُلْبِسَة، والأفكار الغامضة، والعبارات الضعيفة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. متى يكون استخدام الكتاب المدرسي استخداماً يقصد به العقاب أو التهديد بالعقاب؟
2. يجب أن يربط استخدام الكتاب المدرسي بالحياة. كيف؟
3. متى يكون استخدام الكتاب المدرسي في الصف وفي خارجه ممتعاً؟
4. أشر إلى أهم استخدام للكتاب المدرسي في مجال الأهداف، والمضمون، والأنشطة، والتقويم.
5. أشر إلى كل شرط من شروط استخدام الكتاب المدرسي التي تحققه أنت في استخدامك للكتاب المدرسي.

3. جوانب القصور في الكتاب المدرسي

بالرغم من أهمية الكتاب إلا أنه يعاني من أوجه قصور تحتاج إلى انتباه المعلم لها ومعالجتها. ومن هذه الأوجه:

- وجود ألفاظ وعبارات لا تتناسب والمستوى اللغوي للطلاب، مما يعيق استيعابهم للمعاني المتضمنة في تلك العبارات.
- وجود تعميمات وعبارات غامضة مع عدم وجود أمثلة توضح ما ترمي إليه، مثل تلك التعميمات والعبارات، وما يقدمه مؤلف الكتاب المدرسي في كثير من الأحيان لتوضيح مثل هذه الأمور لا يعدو أن يكون تكراراً لها.
- ازدحام الكتاب بالمفاهيم والحقائق، بدلاً من عرض مفاهيم محددة وكافية وشرحها وتوضيحها.
- افتقار الكتاب إلى ما يكفي من التمارين، والتدريبات، وأنشطة التقويم الذاتي في نهاية كل فصل أو موضوع لتعميق فهم الطلاب، وتشجيعهم على التفكير، والبحث والإطلاع على مراجع ومصادر أخرى للمعلومات.
- ضعف ارتباط مادة الكتاب بالخبرات السابقة للطلاب، وما سوف يتعرضون له من خبرات مستقبلاً، وضعف ارتباطها بالمواد الدراسية الأخرى.
- افتقار الكتاب إلى الدقة، والحداثة، والجاذبية، والوضوح في كثير من الصور، والرسوم، والإحصاءات، والخرائط التي يشملها.
- خلو الكتاب من مقدمة واضحة، وفهارس، وقوائم المفردات اللغوية والمصطلحات العلمية غير المألوفة وتعريفاتها.
- عدم مراعاة الفروق الفردية في نمو الطلاب، مما قد يشعر الأقل نمواً بالصعوبة فينفرهم والأكثر نمواً بالسهولة، فلا يتحدى تفكيرهم.
- عرض المادة في الكتاب بطريقة لا تثير التفكير الناقد، وما يرتبط به من تحليل، واستنتاج، وتقييم للأدلة والآراء.
- وثمة مساوئ يمكن أن تنتج عن استخدام الكتاب المدرسي بدون معرفة لحدوده ونواقصه، ولعل أهم سلبية يمكن أن يؤدي إليها سوء استخدام الكتاب المدرسي هي "اللفظية" في التعليم، أي أن تعلم الطلاب يمكن أن يصبح مجرد حفظ واستظهار للمعلومات الواردة في الكتابين، لذا فإن إسهام الكتاب في تحقيق الأهداف سيكون محدوداً جداً.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما جوانب القصور التي تعتقد أنها غير موجودة في الكتاب المدرسي، أو أنها موجودة على نطاق ضيق؟
2. أهم نتيجة سلبية يمكن أن يؤدي إليها سوء استخدام الكتاب هي "اللفظية" في التعلم. فسر هذا القول.

4. معايير الحكم على الكتاب المدرسي

وبجانب أوجه القصور الواردة، هناك عدة معايير للحكم على الكتاب المدرسي في ضوئها. والمعايير هي

- وضوح العلاقة بين محتواه وأهداف المادة المتوخاة.
- مواكبة الحداثة العلمية في إعداد الكتاب وتطويره.
- ملاءمة مادة الكتاب لمستوى نمو الطلاب.
- مراعاة الترابط، والتسلسل، والتماسك في مادته، وتكاملها مع المواد الدراسية الأخرى.
- مراعاة المستوى اللغوي للطلاب.
- اشتماله على صور، ورسوم توضيحيه، وتدريبات عملية، وخرائط، وإحصاءات، وما شابه ذلك من وسائل تساعد على تسهيل عملية التعلم وتقويتها.
- مراعاة الدقة والأمانة العلمية في إعداد مادته.
- عرض مادته بطريقة تنمي التفكير والقدرة على حل المشكلات.
- مراعاة الوضوح في عرض المادة مع الشرح، والتفسير، والأمثلة التوضيحية اللازمة.
- اشتمال مادته على إشارات إلى مصادر أخرى للمعرفة، والقراءات الإضافية، على نحو يشجع الطلاب على الرجوع إليها.
- اشتماله على أنشطة تقويمية متنوعة بما في ذلك أنشطة التقويم الذاتي.

- اشتماله على مقدمة واضحة، وقائمة محتويات، وقوائم بالمصطلحات غير المألوفة، والتواريخ، وأسماء الأعلام، والخرائط، والرسوم، والجداول الإحصائية، والمدن الرئيسية.
- اشتماله على فقرات من المصادر الأصلية.
- العناية بإخراج الكتاب من حيث هندسة الغلاف، وجودة الطباعة، والورق، والتجليد، وإبراز العناوين الرئيسية والفرعية، ووضوح الرسوم والصور، وغيرها من محتويات الكتاب.

أسئلة التقويم الذاتي

1. أشر إلى المعايير ذات العلاقة بكل من: الأهداف، والمحتوى، والتقويم، والمقدمة، والإخراج.
2. ما المعايير التي أشارت إلى الطلاب؟ وكيف أشارت؟

5. استخدامات الكتاب المدرسي

نورد فيما يلي عدداً من الاستخدامات للكتاب المدرسي:

استخدامات النصوص المقروءة في الكتاب المدرسي

- قراءة نص أو أكثر، والإجابة عن سؤال أو أكثر تطرحه بنفسك.
- قراءة نص أو أكثر، وطرح الطالب لسؤال أو أكثر حول ما قرأه.
- قراءة نص أو أكثر، واستخلاص أسماء معينة من هذه النصوص مع تعريف كل اسم. ومن الأسماء المقترح استخلاصها: أسماء خلفاء، أو قادة، أو علماء، أو معارك، أو مدن، أو جبال.
- ربط نص ما بنصوص سابقة أو لاحقة.
- استخلاص مجموعة الحقائق الواردة في نص ما أو في الموضوع كله.
- استخلاص الآراء الواردة في نص ما أو في الموضوع كله.
- استخلاص السلوك المرغوب فيه أو أكثر، في نص ما أو في الموضوع كله.

- استخلاص السلوك غير المرغوب فيه أو أكثر، في نص ما أو في الموضوع كله.
- استخلاص السؤال، أو الاستفهام، أو التعجب، أو العادة، أو التقليد، أو المهارة، أو القيمة، أو الاتجاه، التي اشتمل عليها نص ما، أو اشتمل عليها الموضوع كله.
- استخلاص الأفكار والآراء الواردة في نص ما، أو الموضوع كله التي تخالف أفكار وآراء المتعلم.
- تحديد ما يحتاج إلى تفسير، لا سيما الكلمات الملبسة التي تحتمل أكثر من معنى والتي وردت في نص ما أو في الموضوع كله.
- تحويل المعلومات الواردة في نص ما أو أكثر، إلى رسوم بيانية أو إلى جداول، أو إلى خرائط، أو إلى أشكال.

استخدامات الرسوم والصور الموجودة في الكتاب المدرسي

ومن أمثلتها:

- ملاحظة المتعلم لصورة ما، أو لرسم ما، وكتابة ما يلاحظه في دفتره.
- إعطاء اسم جديد للرسم أو للصورة.
- تحويل الصور أو الرسم إلى كلمات مقروءة.
- استخلاص المهارة أو العادة، أو صفات الجمادات، أو الكائنات الحية، أو الأشخاص الموجودين في الصورة أو الشكل.
- معرفة الفصل والوقت من النهار الذي أخذت فيه الصورة.
- تقدير حجم موجودات الصورة.
- كتابة تعليق ما على الصورة، أو الشكل ثم اختيار أجمل تعليق.
- ملاحظة الصورة، أو الرسم، والإجابة عن سؤال أو أكثر.
- ملاحظة الصورة، أو الرسم، وطرح الطالب لسؤال أو أكثر حولها.
- تقييم الصورة، أو الرسم، من الناحية الفنية.

استخدامات الخرائط الموجودة في الكتاب المدرسي

من أمثلتها:

- الإجابة عن أسئلة تطرحها عن خريطة ما.
- دراسة الخريطة وطرح المتعلم لسؤال أو أكثر منها.
- تقدير المسافات بين الأشياء على الخريطة بالاستعانة بمفتاح الخريطة.
- تقييم الخريطة من حيث دقة الرسم.
- تحديد الأماكن والأشياء على خريطة ما موجودة في الكتاب.
- إعطاء تسمية للخريطة الموجودة في الكتاب.
- تحويل الخريطة إلى كلمات مقروءة.
- تقدير مساحات ما على الخريطة بالاستعانة بمفتاح الخريطة.
- كتابة أسماء المدن الموجودة في الخريطة حسب قربها، أو بعدها من العاصمة، أو حسب مواقعها، أو حسب كبرها، أو حسب قربها، أو بعدها عن البحر.
- كتابة أسماء الأنهار الموجودة في الخريطة حسب منابعها، أو مصابها، أو أطوالها، أو اتجاهاتها، أو ديمومة الجريان فيها، أو حسب الدول التي تمر فيها.
- كتابة أسماء الجبال، أو سلاسل الجبال التي وردت في الخريطة حسب ارتفاعاتها، أو مواقعها، أو أطوالها، أو اتجاهاتها، أو حسب أي معيار آخر.
- كتابة أسماء الدول المحيطة بدولة ما حسب أطوال حدودها، أو الاتجاهات الجغرافية.
- تقدير ارتفاعات الأشياء عن سطح البحر في خريطة ما بالاستعانة بمفتاح الخريطة.

استخدامات الجداول الموجودة في الكتاب المدرسي

من أمثلتها:

- تحويل الجدول إلى كلمات مقروءة.
- استخلاص أبرز الأفكار التي اشتمل عليها الجدول.

- طرح أسئلة من قبل الطلاب عن الجدول.
- إجابة الطلاب عن أسئلة يطرحها المعلم عن الجدول.
- تحويل الجدول إلى رسم بياني.
- تجميع أكثر من جدول في جدول واحد.
- قسمة جدول ما إلى أكثر من جدول.
- تحويل معلومات وأرقام وردت في الكتاب إلى جدول أو أكثر.

استخدامات الرسوم البيانية الموجودة في الكتاب المدرسي

من أمثلتها:

- إعطاء اسم للرسم البياني.
- تحويل الرسم البياني إلى جدول ما أو أكثر.
- استخلاص أهم الأفكار الواردة في الجدول.
- تقييم الرسم البياني من الناحية الفنية، وحسب الشروط الواجب مراعاتها في الرسوم البيانية.

استخدامات الأسئلة الواردة في نهاية موضوعات الكتاب المدرسي

من أمثلتها:

- الإجابة عن الأسئلة كتابة أو شفهياً بعد شرح الدرس أو قبله من قبل كل الطلاب، أو من قبل طالب واحد، أو من فئة من الطلاب عن كل الأسئلة أو عن عدد منها.
- تحديد الأسئلة المتكررة، أو شبه المتكررة، والمتشابهة، أو شبه المتشابهة.
- تبيان أوجه التكامل الموجودة بين عدد من الأسئلة.
- إثراء الأسئلة بأسئلة أخرى يقترحها المتعلمون.
- تصنيف الأسئلة إلى أسئلة تتطلب التفكير، وأسئلة تتطلب الحفظ.
- تصنيف الأسئلة إلى أسئلة معرفية، وأسئلة اتجاهات، وقيم وأسئلة مهارات.
- ترتيب الأسئلة حسب درجة صعوبتها.

- تصنيف الأسئلة إلى أسئلة إجاباتها مباشرة من محتوى الموضوع، وإلى أسئلة إجاباتها غير مباشرة.
- تحديد الأسئلة غير الواضحة، أو المشتملة على نوع من الغموض.
- تصنيف الأسئلة إلى أسئلة من النصوص المقروءة، وأسئلة من مصادر التعلم الأخرى مثل: الصور والأشكال والخرائط وغيرها.
- إعادة كتابة بعض الأسئلة بطريقة أسهل.
- تحديد الأسئلة التي تحتاج إلى خبرة أو مهارة خاصة.

استخدامات التعلم الرمزي في الكتاب المدرسي

- مشاركة الطالب في تقنية الندوة التي يقوم بها ثلاثة أو أربعة متعلمون بعد أن يقرأوا الدرس بوعي وفهم في البيت، ثم مناقشته فيما بينهم أمام زملائهم لمدة عشرين إلى ثلاثين دقيقة أو أكثر، أو أقل، مع عدم تدخلك إلا في النهاية بما يسمى بخطوة الإغلاق التي هي عملية تلخيص لما تم مع تصويب الأخطاء إن وجدت، أو إثراء ما تم طرحه. يقوم أحد الطلاب المشاركين في الندوة بإدارة الندوة، ويختار هذا الطالب من قبل زملائه وتتم الندوة قبل شرح الدرس من قبلك وليس بعده.
- مشاركة الطالب في تقنية المنتدى الذي يقوم به ثلاثة أو أربعة طلاب، بحيث يقوم كل واحد منهم بالعرض بضعة دقائق عن جانب من جوانب موضوع ما، وبعد أن ينتهي الطالب من إلقائه، يفسح المجال لمناقشة زملائه له، أو يتم النقاش في النهاية، وطبعاً لا تتدخل فيما يتم عرضه إلا في خطوة الإغلاق التي تكون في نهاية استخدام تقنية المنتدى.
- مشاركة الطالب في تقنية هيئة الثقات التي يقوم بها عادة أربعة أو خمسة طلاب، يقرأون الدرس بفهم وبوعي في البيت، ويعدون أنفسهم للإجابة عن أي سؤال يطرح عليهم من قبل بقية زملائهم الذين يقرأون بدورهم الموضوع في البيت، أو في بداية الحصة.
- مشاركة الطالب في الحلقة الدراسية التي يقوم بها الطلاب بقراءة الدرس، ويطرحون عدداً من الأسئلة، أو القضايا التي يعتقدون بأنها تتطلب المزيد من الشرح والتفصيل والمعالجة.

- مشاركة الطالب في تقنية المناظرة حول قضية ما، حيث يقسم الطلاب إلى قسمين: قسم يطرح الأسئلة عن القضية، وقسم يجيب عن الأسئلة وبالعكس.
- مشاركة الطالب في مجموعات العمل التي يكون عددها أربع أو خمس مجموعات، وتقوم كل مجموعة بعمل ما يحدد لها مسبقاً، وتختار كل مجموعة مقرراً لها، ويطرح المقررون في النهاية ما تم التوصل إليه.

تدريبات

1. ما وجه الخطأ في كل من العبارات التالية:

- الطلب من الطلاب قراءة الدرس في البيت، ليقوم المعلم بتسميعه لهم في الدرس القادم.
- إغلاق الكتاب والمعلم يشرح الدرس.
- حل مسائل حسابية متتالية في الكتاب المقرر.
- قراءة الطلاب الدرس بعد انتهاء المعلم من شرحه.

2. ما العلاقة بين ضعف التحصيل وعدم استخدام الكتاب استخداماً فعالاً؟.
3. كيف يمكن استخدام الكتاب في الصف، وفي خارجه لغرض الأخذ بيد الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم؟
4. ينصح أن نعلم الطلاب عدم الانخداع بسحر الكلمة المطبوعة. كيف؟
5. ما وجه القوة في كل ممارسة من الممارسات التالية التي يقوم بها المعلم إزاء طلابه:

- اقرأ الفقرة الأولى واستخلص منها الفكرة.
- اختر أهم بيت في القصيدة في رأيك مع التعليل.
- المسألة رقم (3) في مجموعة المسائل في الصفحة (30) من كتاب الرياضيات فيها خطأ. أريد منكم في البيت أن تكتشفوا هذا الخطأ وتصوبوه، ثم أن تحلوا المسألة.

- رتب أسباب الحروب الصليبية ترتيباً حسب أهميتها؟

6. تتبع أهمية الكتاب المدرسي من تقديمه للطالب وللمعلم أساسيات المقرر الدراسي، وتقديمه القدر المشترك من المعلومات والحقائق، المتصلة بأهداف المنهاج. هات أهميات أخرى للكتاب.
7. يعتقد بعض المعلمين، بأن استخدام الكتاب المدرسي يقتصر على استخدامه من قبل الطالب في البيت، أما في المدرسة فالمعلم هو البديل الأفضل. ما خطورة هذا القول؟ وكيف يمكن تعديل هذا الوضع؟
8. كيف يمكن استخدام الرسوم والأشكال في الكتاب المدرسي كمصادر تعلم؟
9. كيف لنا أن لا نلتزم بحرفية الكتاب؟

نشاطات

1. اختر أحد الكتب وحدد مدى وجود جوانب القصور فيه.
2. اختر أحد الكتب وحدد مدى اشتماله على معايير الحكم على الكتاب الجيد.
3. هات نموذجاً من استخدامات الكتاب المدرسي، تربط فيه استخدام الكتاب، والعمل الكتابي، والتعيينات البيتية.
4. اختر درساً من دروس أي كتاب تشاء، ثم بين كيف يمكن أن يستخدم الكتاب من قبل الطلاب في الصف، وفي خارجه عند تعليم هذا الدرس.
5. هات أمثلة تبين فيها كيف توظف الكتاب المدرسي في الصف وفي خارجه؛ لغرض مراجعة ما تعلمه الطلاب بشكل فعال.
6. يعد الكتاب المدرسي الحد الأدنى الواجب على الطالب دراسته. ما الأمور التي تترتب على هذا القول؟
7. الأنشطة التقويمية التي اشتملت عليها الكتب المدرسية، وسيلة فعالة لتوظيف استخدام الكتاب المدرسي. كيف؟
8. لطبيعة الاختبارات التي تعطى للطلاب، أثر كبير في استخدام الكتاب المدرسي. كيف؟

32. البيئة المحلية

تعد البيئة مختبر الطالب وأهم مصادر التعلم، يتعلم فيها الطالب طرق الحياة، ويطور مفاهيمه، ويقف على قوانين التغير، ويكتسب الخبرة، ولعل أول ما يفترض في المعلم أن يقوم به، هو ان يمسح بيئة الطالب التعليمية التعلمية في جميع جزئياتها في المجال البشري، والطبيعي، والحضاري، وفي الأبعاد الزمنية الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل.

1. مسح البيئة المحلية

الطرق المستخدمة في مسح البيئة ودراستها متعددة أهمها: الملاحظة المخططة وغير المخططة، وتحليل الوثائق المنشورة، ومقابلات الأشخاص والجماعات، والعمل الميداني، والمشاركة في جماعات المجتمع المحلي، والاستبانات، والمناقشات الرسمية وغير الرسمية. ويفترض أن نختار أسلوب مسح المعلومات في ضوء نوع المعلومات المطلوبة، والأفكار المتوافرة: المادة والوقت وإمكانية الحصول عليها.

وتعد الخبرات اليومية للمتعلمين في بيئتهم المحلية، أحد أهم المصادر القيمة. ولما كان المتعلمون يشاهدون أعمال البناء، وتغيرات الطقس، والعمال يمارسون أعمالهم، ويعيشون الأعياد والاحتفالات، ويستمعون إلى المذياع، ويشاهدون التلفاز، ويسمعون ويناقشون الأحداث الجارية، ويشترون الصحف اليومية والبضائع من المحلات التجارية، ويستخدمون أنظمة المواصلات، ويذهبون إلى المساجد، فإنهم يكتشفون أشياء كثيرة، وتثار دافعيتهم لطرح الأسئلة، لذا فإن المعلم اليقظ يركز على إبراز هذه الجوانب ويستخدمها إلى أقصى درجات ممكنة، وتجري المقارنة بين خبرات المتعلمين في بيئتهم، وخبرات غيرهم من المتعلمين في بيئات أخرى.

وحتى يتمكن المعلم من الاستفادة القصوى من خبرات المتعلمين اليومية، فإن عليه أن يكون على معرفة ووعي تام بأنشطة الطلاب في المجتمع، فيعرف الأنشطة والألعاب التي يحبونها بعد المدرسة، وما يفضلونه في برامج التلفاز، وما سيستخدمونه من خدمات المكاتب والمتنزهات والأعمال الكشفية والمشكلات التي تهمهم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. أشر إلى طرق مسح البيئة التي سبق أن قمت بها، أو شاركت غيرك في القيام بها.
2. ماذا على المعلم أن يعمل حتى يستفيد فائدة قصوى من خبرات المتعلمين اليومية؟
3. تعد البيئة المحلية مختبراً للطالب يتعلم فيه طرق الحياة. كيف؟
4. ما أهم أساليب الاستفادة من البيئة المحلية برأيك؟

2. مفهوم البيئة

يرتبط معنى البيئة ومفهومها بالغرض الذي يستخدم من أجله. فالأسرة بيئة، والبيت بيئة، والمنطقة بيئة، والوطن العربي بيئة. كما يمكن أن نربط معنى البيئة بنوع النشاط الذي يمارس فيها، فنقول بيئة رعوية، وبيئة زراعية، وبيئة صناعية، وبيئة حفرية. ولقد نظر مؤتمر ستوكهولم الذي عقدته الأمم المتحدة، عام 1972م؛ لدراسة البيئة البشرية، إلى البيئة على أساس أنها رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما، لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته.

فالبيئة إذن هي: الإطار العام الذي يعيش فيه الإنسان، ويحصل منه على مقومات حياته، من غذاء وكساء ودواء ومأوى، ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بني البشر. والبيئة الإنسانية تعني: مجموع المؤثرات المادية والاجتماعية والفكرية والنفسية التي يتعرض لها الإنسان في أثناء ممارسته للحياة، واصطلاح البيئة المحلية يقصد به: ذلك المكان الذي يعيش فيه الطالب بما يحتويه هذا المكان من ظواهر طبيعية وبشرية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. يمكن ربط معنى البيئة بالغرض الذي يستخدم من أجله وبنوع النشاط الذي يمارس فيها. فسر هذا القول مع إعطاء أمثلة.
2. ما المقصود بكل من: البيئة الإنسانية، والبيئة المحلية؟

3. تنمية البيئة المحلية وحمايتها

من المهام الأساسية للمدرسة أن تسهم مع طلابها ومعلميها في تنمية البيئة المحلية، وننظر إلى تنمية البيئة على أنها عملية منوعة، تلزم جميع قطاعات الناس وتستدعي اتباع نهج طويل المدى يشجع البحث عن حلول للمشكلات العامة للبيئة، وتنمية روح الاعتماد على النفس، ويضمن في الوقت نفسه استمرار التنمية في المستقبل. وتعتمد تنمية البيئة على ا لظروف المحلية وطبيعة الأهالي.

أما مفهوم حماية البيئة، فيعني: منع تدهور الأنظمة البيئية مع إبقائها قادرة على تلبية حاجات الإنسان الأساسية. وحماية البيئة هي التنمية المستندة إلى خطط بعيدة المدى، وهي الإدارة الحكيمة للأرض ومواردها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ماذا نقصد بكل من تنمية البيئة المحلية، وحماية البيئة؟
2. ما شروط حماية البيئة؟

4. البيئة وتنظيم المجتمع وتنميته

يرتبط مفهوم البيئة وتنميتها وحمايتها، بمفهومي تنظيم المجتمع، وتنمية المجتمع. ويعني مفهوم تنظيم المجتمع: علاج المشكلات الاجتماعية التي نجمت عن التقدم التكنولوجي السريع. ويهدف هذا التنظيم إلى تحقيق أهداف إصلاحية تتمثل في إعادة التوازن الاجتماعي للمشكلات الاجتماعية مثل: مشكلات انحراف الأحداث، وتفكك العلاقات الأسرية، ومشكلات كبار السن ومشكلات الحياة المدنية، أي أن عمليات تنظيم المجتمع، تحاول مواجهة مشكلات الدول الصناعية.

أما مفهوم تنمية المجتمع؛ فإنه ظهر لعلاج مشكلات التخلف الاجتماعي في مجتمعات دول العالم الثالث ومن بينها مجتمعنا العربي. وتستهدف تنمية المجتمع، وإحداث مجموعة من المتغيرات الاجتماعية الأساسية في المجتمعات النامية، ومعالجة مشكلات جوهرية تتعلق بأساسيات الحياة الإنسانية مثل: مشكلات الغذاء والصحة والإسكان، والمشكلات السياسية والاقتصادية والثقافية والحضارية التي أصبحت تتحدى مناهج مدارسنا.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ميز بين تنظيم المجتمع وتنمية المجتمع.
2. ما العوامل التي تحتم وجود كل من تنظيم المجتمع وتنمية المجتمع؟
3. ما علاقة المشكلات بكل من تنظيم المجتمع وتنمية المجتمع؟

5. التربية البيئية

لقد دفع تنوع المشكلات البيئية، وتعدد حاجات المجتمع المربين إلى البحث عن حلول مقبولة لها، فكانت هناك مشاريع تنمية البيئة وحمايتها، ومشاريع تنظيم المجتمع وتنميته، حتى وصل الأمر إلى طرح مادة دراسية هي التربية البيئية، وتعرف التربية البيئية بأنها: العملية التربوية التي تتعلق بعلاقات الناس مع محيطهم الطبيعي، ومحيطهم البشري الذي هو من صنع الإنسان، وتمتاز برامج التربية البيئية في أنها: تستخدم أكثر من مادة لتحقيق أهداف التربية البيئية، وتركز على العلاقات بين الإنسان والطبيعة، وتركز على المشكلات المعاصرة التي من صنع الإنسان وتلك التي من صنع البيئة. وتستفيد من مصادر البيئة خارج المدرسة، وتؤكد ضرورة التعاون بين المدرسة والمجتمع وتعمل على تطوير المفاهيم والاتجاهات والمهارات لدى المتعلمين، وتبني مناهجها على أساس عملية المشاركة، وتتيح الفرصة للطالب؛ ليتعلم كيف يتعلم من المواقف الجديدة وكيف يزن الأبدال ويختار الحلول.

إن أهداف التربية البيئية هي:

- الإلمام بكل عناصر البيئة المحيطة والمشكلات المتعلقة بها.
- المعرفة بتكوين مفهوم عام لعناصر البيئة المحيطة، والمشكلات المتعلقة بها، ودور البشرية ومسؤوليتها حيالها.
- الاتجاه لخلق قيم اجتماعية، ومشاعر قوية للاهتمام بالبيئة، ووضع الحوافز التي تسهم في حمايتها وتحسينها.
- اكتساب المهارات؛ لمساعدة الفرد والمجموعات الاجتماعية على اكتساب المهارات الكفيلة بحل مشكلات البيئة.
- تطوير الإحساس بالمسؤولية والأهمية العاجلة لمشكلات البيئة، حتى تضمن اتخاذ الخطوات المناسبة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما مبرر أو مبررات الأخذ بالتربية البيئية؟
2. ما تعريف التربية البيئية؟
3. بماذا تتميز برامج التربية البيئية؟
4. صنف أهداف التربية حسب نتاجات التعلم: النتاج المعرفي الإدراكي، والعاطفي الوجداني والنفسحركي.

6. استخدامات البيئة المحلية

البيئة المحلية هي ما يحيط بك ويؤثر فيك وتتأثر بك، ومن المفروض أن تستغلها كمصدر من مصادر التعلم على النحو التالي:

- توجيه المتعلمين فرادى وزمراً لملاحظة أشياء محددة في البيئة المحلية، مثل: الطبيعة وكل ما تشتمل عليه في البيئة المحلية، والناس في البيئة، والعلاقات بين الناس، والأنشطة الاقتصادية والزراعية والحيوانية والمعدنية والصناعية والتجارية، والتغيرات الطبيعية، مثل: سقوط المطر، أو حدوث البرد، أو الجفاف، أو الزلازل، وما شابه.
- توجيه المتعلمين لدراسة أشياء في البيئة المحلية دراسة بمستوى المتعلمين، والأشياء التي يمكن أن تدرس يصعب حصرها، ومن أمثلة ذلك، دراسة المشكلات التالية: ازدحام الشوارع في المدينة أو العاصمة، وغلاء الأسعار، وقلة النظافة، وانتشار الذباب والبعوض والفئران، والفقر، والسرقات، والكسل، وانتشار الأمراض، والعادات الاجتماعية غير المرغوب فيها، وحوادث السير.
- مساعدة الطلاب على زيارة أماكن معينة في البيئة المحلية، مثل: المزارع لا سيما الجيدة منها، كمزارع الدجاج، ومزارع الأبقار والأغنام، والمصانع، والمعامل، والمؤسسات الحكومية، والمستشفيات، ومراكز البريد، والمعارض، والمتاحف، والأسواق القديمة، والموانئ، والفنادق، وورش العمل المختلفة، ومعاهد التعليم العالي بكل أنواعها.
- قيام المتعلمين بالرحلات العلمية والترفيهية لكل ما في البيئة المحلية؛ لفرض التعرف إليها، والترويح عن النفس، وربط ما في البيئة المحلية بموضوعات التعلم.

- رسم الطلاب خرائط للبيئة المحلية وما تشتمل عليه، شريطة أن تكون هذه الخرائط بمستوى أولئك الطلاب.
- إتاحة الفرص للطلاب للتعبير الحر شفهياً عما يشاهدونه، ويحسون به في البيئة المحلية.
- مساعدة الطلاب على التعبير بالرسم عما يشاهدونه ويحسون به في البيئة المحلية.
- كتابة العبارات والفقرات والأفكار والآراء، حول أشياء موجودة في البيئة المحلية.
- إتاحة الفرص للطلاب، لتقليد أشياء موجودة في البيئة المحلية مثل: تقليد صاحب مهنة، أو موظف، أو صاحب سلوك مرغوب به.
- إسهام الطلاب في تخطيط مشروعات لخدمة البيئة المحلية، وتنفيذ هذه المشروعات.
- جمع الأمثال الشعبية، والقصص الشعبية، والأشعار الشعبية وحفظها وتوظيفها وتقييم محتواها لغرض تطويرها.
- جمع الألعاب الشعبية وممارستها، وبالتالي تقييمها لغرض تطويرها.
- الإسهام بكل الأنشطة الشعبية في الأفراح، والأتراح، والمناسبات، والأعياد الدينية، والوطنية، والاجتماعية.
- نقد وتقييم الممارسات والسلوكات غير المرغوب فيها، لغرض تطويرها.
- حضور مجالس الكبار وتقييم ما يتم بهذه المجالس لغرض تطويرها.
- استفادة الطلاب من كل ما في البيئة المحلية من جوانب مادية، أو بشرية؛ لغرض زيادة فاعلية تعلمهم.
- التعرف على واقع كل ما في البيئة المحلية من نباتات، وأشجار، وطيور، وحيوانات، وأناس كخطوة أولى من خطوات الانتماء للبيئة المحلية.
- مقارنة المتعلمين للبيئة التي يعيشون فيها، ببيئات أخرى، لتبيان جوانب القوة ومواطن الضعف.
- استخلاص السمات المميزة للبيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمون، لتدعيم هذه السمات ولتكون مواطن فخر واعتزام لهم.

- الوقوف على الأحداث التاريخية الكبرى التي حدثت في البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمون، وتعميق هذه الأحداث في وجدان المتعلمين، لتصبح مواطن فخر واعتزاز بالنسبة لهم.
- تحديد أهم السمات الجغرافية المميزة للبيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمون، لا سيما تلك السمات التي تنفرد فيها هذه البيئة.
- استخلاص أهم السمات البشرية، التي يتصف بها أهالي البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمون.
- تحديد أهم المشكلات المتنوعة التي تواجه البيئة المحلية.
- إدراك المتعلمين لطبيعة التعاملات الاجتماعية في البيئة المحلية.
- التحلي بالفضائل الخلقية الموجودة في البيئة المحلية، مثل: الشهامة، والمروءة، والكرم، وإغاثة الجار، وإجارة الملهوف، ورفع الضيم، والصدق، والتعاون، والتواد، وصلة ذي القربى، وصلة الجار، والصبر، والحلم.
- التخلي عن السلوكات السلبية، مثل: الكذب، والعدوان، والبهتان، والتحقير، والتنابز بالألقاب، والجحود، والكفر بالنعم، وإيقاع الأذى، والسرقة، والغش، والنميمة.
- التعرف إلى المؤسسات الرسمية الرئيسة في البيئة المحلية، أو ما يمكن أن يسمى بالتربية المدنية.
- اكتساب التربية الوطنية بمعناها الواسع انطلاقاً من بيئة الأسرة، والمدرسة والحي والقرية والمدينة واللواء والمحافظة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الأهداف التي يمكن أن تحققها الرحلات العلمية؟
2. ما الأهداف التي يمكن أن تحققها الرحلات الترويحية؟

تدريبـات

1. يبدأ استخدام البيئة المحلية كمصدر تعلم منذ الروضة. كيف؟
2. ما علاقة كل مما يلي بالبيئة المحلية كمصدر من مصادر التعلم والتعليم: الأحداث الجارية، الزوايا، المعارض، الإذاعة المدرسية، مجلات الحائط؟
3. كيف يمكن توظيف الرحلة المدرسية كمصدر من مصادر التعلم الهامة؟

نشاطـات

1. كيف يمكن توظيف البيئة المحلية وما يرتبط بها، في مجال تحقيق أهداف التربية بكل مستوياتها؟
2. تشتمل البيئة المحلية على أشياء وأشخاص. أيهما أهم كمصدر تعلم؟ ولماذا؟
3. أنظر حولك في البيئة المحلية التي تعيش فيها، ما الأشياء التي تصلح لأن تكون مصادر تعلم؟ كيف؟ وفي أي مادة أو موضوع؟

33. الأحداث الجارية

يطلق تعبير الأحداث الجارية على كل ما يحدث من تغيرات يومية في بيئة المتعلم المحلية، والوطنية، والقومية، والعالمية، ويكون لها أثر في اتجاهات الأفراد ومناشطهم ثقافياً واجتماعياً واقتصاديا، ويعرف بعض المربين الحادثة الجارية بأنها: حادثة حديثة الوقوع سواء حدثت الآن، أو توشك أن تحدث، أو تلقي بمؤشرات تدل على اقتراب حدوثها. وتشمل الأحداث الجارية كل الحوادث التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والحوادث التي يتوقع الإنسان حدوثها في المستقبل.

1. أهداف الأحداث الجارية

لقد أصبح لزاماً على المعلم أن يستكمل مادة الكتاب المفتوح النهاية بتعليم الأحداث الجارية لتحقيق الأهداف التالية (مرعي وآخرون، 1993):

- إثراء معلومات المتعلمين.
- إثارة الدافعية لدى المتعلمين.

- تنمية روح المواطنة الصالحة لدى المتعلمين، بتزويدهم بالمعرفة والاتجاهات والمهارات اللازمة، لتنمية قدراتهم على فهم مشاكل وقضايا مجتمعهم، والمشاركة في وضع المستقبل.
- تنمية القدرة على النقد، من خلال المناقشة والتفكير على الرغم من اختلاف وجهات النظر حول المشكلة نفسها.
- مساعدة المتعلمين لامتلاك القدرة على التمحيص والاستقصاء والربط والتصنيف والتبويب.
- تنمية المشاركة الاجتماعية للمتعلمين.
- مساعدة المتعلمين على معرفة العالم الحقيقي الذي يعيشون فيه، ومعرفة قيمة الفرد والآراء الاجتماعية المختلفة.
- إكساب المتعلمين القدرة على التمييز بين التيارات السياسية في العالم المعاصر، ووضع أحكام منسجمة مع الحقائق، والمواقف المستجدة في المشكلات الجارية محلياً وعالمياً.
- تنمية قدرة المتعلم على الإعجاب والتقدير للإبداعات الإنسانية في مجالات الحياة العلمية، والاقتصادية، والثقافية، وغيرها من المجالات.
- مساعدة المتعلمين على إدراك العلاقات السياسية، والاقتصادية، والثقافية مع الأمم الأخرى، على أساس احترام استقلال وسيادة كل دولة.
- إكساب المتعلمين النظرة الإنسانية، والاتجاهات العقلية والمنطقية الواعية، التي تعد دعامة للتفاهم العالمي.
- تنمية مهارة المتعلم في القراءة ومتابعة الأخبار المحلية والعالمية وتوظيفها في حياته.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المفاهيم التي يشتمل عليها تعريف الأحداث الجارية؟
2. لماذا يعد الكتاب عاجزاً عن تحقيق كل الأهداف التربوية؟
3. ما أهم ثلاثة معايير لاختيار الأحداث الجارية؟ علل إجابتك.

2. معايير اختيار الأحداث الجارية

من الصعب على المتعلم أن يدرس أحداث مجتمعه ما لم يكن عاملاً فيه، كما لا يمكنه دراسة أحداث أي مجتمع ما لم يكن على إطلاع كامل بمجريات الأحداث، وذلك ليستطيع مجابهة طلابه في حقائق دراسة ذلك المجتمع.

على المعلم أن يراعي في اختياره للأحداث الجارية ما يلي (مرعي وآخرون، 1993):

- الربط بين أهداف مادة الدراسة من جهة، وحاجات المتعلم وبناء شخصيته وحاجات المجتمع والبيئة ومشكلاتها من جهة أخرى.
- الملاءمة لمستوى نمو الطلاب وخبراتهم، بحيث تكون مصوغة في عبارات غير معقدة، وتحتوي على معلومات كافية لعلاج المشكلة مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- صدق المعلومات ودقتها، بحيث يستطيع المتعلم أن يميز بين الصدق والإشاعة، والحقيقة والرأي، والواقع والدعاية، وأن يكون المعلم قادراً على التحقق من صدق المعلومات قبل عرضها على المتعلمين.
- أهمية الأحداث المنتقاة في ضوء مدى تأثيرها في مستويات المتعلمين المختلفة محلياً، وقومياً، وعالمياً.
- حداثة المادة المختارة، حيث تكون فعالة كلما كانت حديثة الوقوع، لذلك ينبغي أن يكون المعلم على إلمام بتطور الأحداث ونتائجها.
- أن تكون المادة المختارة ذات أثر ملموس في الفرد والجماعة، بحيث تتاح للمتعلمين فرصة المشاركة في إدراك مسببات ودوافع هذه الأحداث، ووضع أحكام موضوعية في ضوء المعطيات والتطورات الجديدة، المتوقعة لهذه الأحداث.
- أن تكون ذات علاقة بالحاضر والمستقبل؛ كي تساعد المتعلمين على إدراك أبعاد المشكلة.
- الاهتمام بنوعية المصادر، بحيث تكون درجة الثقة عالية في المصدر.
- توفير معيار الاستمرار، بحيث تعالج حادثة، أو قضية مستمرة وتكشف عن اتجاهات عامة.

- اتصاف المادة بالجدلية، حيث تشتمل على وجهات نظر عديدة، لتتاح للمتعلمين فرصة المقارنة والمقابلة والنقد والاستنتاج.

هناك مصادر عديدة للأحداث الجارية، ينبغي للمعلم أن يراعي معايير معينة عند اختياره لها من حيث نوعيتها، ودرجة الثقة فيها، مع مراعاة مضمون المادة المنتقاة من هذه المصادر، كالصدق والملاءمة لمستويات المتعلمين، ومن أهم المصادر ما يلي: الإذاعة والتلفاز، والصحف والنشرات والمجلات والدوريات، والكتب والمراجع الحديثة، والأفلام والتسجيلات الصوتية، والرسوم الكاريكاتير واللوحات والرسوم البيانية والمصادر البشرية، واللوحات الإخبارية والصحف المدرسية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. أهم مشكلة تواجه المعلم بالنسبة للأحداث الجارية، هي مشكلة اختيار الأحداث الجارية. لماذا؟
2. ما مصادر الأحداث الجارية في البيئة المحلية التي تعيش فيها؟

3. طرق استخدام الأحداث الجارية

بالنسبة لطرق استخدام الأحداث الجارية هناك ثلاث طرق: الطريقة المباشرة: وتعلم فيها الأحداث منعزلة عن المنهاج في فترة زمنية محددة الحصص. والطريقة غير المباشرة: وفيها تعلم الأحداث الجارية، كمساعد للمنهاج المقرر دون أن تكون معزولة عنه. وأخيراً، الطريقة الشاملة: حيث يقوم المعلم بالتخطيط والإعداد المسبق في تنظيم المادة الدراسية؛ كي تتفق مع الأحداث المعاصرة فتكون جزءاً متكاملاً معها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الفرق بين الطريقة المباشرة، والطريقة غير المباشرة في استخدام الأحداث الجارية؟
2. ماذا نقصد بالطريقة الشاملة في تنظيم تعلم الأحداث الجارية؟

4. **شروط مراعاة تعليم الأحداث الجارية**

أما الشروط الواجب مراعاتها في تعليم الأحداث الجارية فهي (مرعي وآخرون، 1993):

- تدريب المعلمين على استخدام الأحداث الجارية.
- إيمان المعلم بأهمية الأحداث الجارية.
- مشاركة المتعلمين في اختيار الأحداث، وإعداد التقارير عنها وجمع المعلومات والحقائق من مصادرها الأصلية، وإعداد القوائم بأسماء الأعلام والأماكن المرتبطة بموضوعات الدراسة، وعمل الخرائط والإحصاءات والرسوم البيانية التي تلقي الأضواء على الحوادث والقضايا.
- إثارة تفكير المتعلمين، وعرض الأحداث بطريقة مشوقة نافذة.
- تدريب المتعلمين على الاستماع الذكي الواعي، الناقد للأخبار الإذاعية والتلفازية وتحليلها ومقارنتها بالأخبار المطبوعة من حيث الدقة، والموضوعية في المعلومات المتعلقة بالحادثة.
- الإعداد المنظم والمخطط للمناقشات والندوات حول الأحداث.
- الربط بين المنهاج وما يجمعه الطلاب من أخبار، وإعداد التقارير عن الأحداث الجارية التي يمكن إضافتها للمادة الدراسية.

وجملة القول، إن قناعة المعلمين بأهمية الأحداث الجارية وحماسهم لاستخدامها، يمكن أن يكون من العوامل التي تخفف من وطأة المعوقات التي تعترض طريقة استخدامها مثل: عدم توافر معلمين على درجة كبيرة من الثقافة، والخلافات حول الآراء المتعلقة بالأحداث، واحتواء الأحداث على معلومات مزورة، وعدم إدراك المعلم لمستويات طلابه، وتردد المعلم في معالجة الأحداث السياسية، وعدم تأكد المعلم من وفرة المصادر،والتزام المعلمين بالكتاب المقرر، والتزامهم بالامتحانات وأنظمتها، وقلة الوسائل اللازمة لتعليم الأحداث الجارية، وأخيراً، ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

أسئلة التقويم الذاتي

1. صنف شروط مراعاة تعليم الأحداث الجارية إلى شروط يمكن توفيرها، وإلى شروط يصعب توفيرها.
2. صنف شروط مراعاة تعليم الأحداث الجارية إلى شروط تتعلق بكل من: المعلم والمتعلم.

تدريبات

1. صنف استخدامات الأحداث الجارية حسب معيار النشاط الذي يتطلبه كل استخدام.
2. وجه قائمة استخدامات الأحداث الجارية لعدد من المديرين، ليشير كل منهم إلى الاستخدامات التي يمارسونها، والاستخدامات التي لا يمارسونها. حلل الإجابات ثم اكتب تقريراً عن ذلك.

نشاطات

1. تتبع وسائل الإعلام المختلفة المقروءة، والمسموعة، والمرئية لمدة يوم واحد أو أكثر. ما الأحداث الجارية التي يمكن الاستفادة منها؟ ومتى؟ وأين؟
2. قيم استخدامات المعلمين في مدرستك للأحداث الجارية خلال مدة شهر.

34. المكتبات المدرسية

وصلنا إلى استخدامات المكتبة المدرسية، ولكن قبل ذكر الاستخدامات، ما أهمية المكتبة للطالب؟

أ. اهمية المكتبة وواقع استخدامها

من المفروض أن يكون الكتاب المدرسي مفتوح النهاية، ويشكل محتواه الحد الأدنى، ومن هذين السببين تأتي أهمية المكتبة المدرسية وتزداد هذه الأهمية كلما كانت المكتبة غنية بالكتب الحديثة والمراجع والمجلات المختلفة والأشرطة المتلفزة والأشرطة السمعية وغيرها وكانت الكتب فيها شاملة لجميع تصنيفات الكتب.

إذا كانت هذه هي المكتبة المدرسية فما واقع استخدامها؟ وما المتوقع منها؟

فبالنسبة لواقعها، قلما يعرف المعلمون ما تشتمل عليه المكتبة المدرسية لا سيما تلك الكتب والمراجع ذات العلاقة بالمادة الدراسية، وإذا عرف المعلم ما تشتمل عليه المكتبة، فقلما يرجع الطلاب إليها، وإذا أرجعهم إليها فقلما يكون الإرجاع هادفاً ومخططاً ومصدراً من مصادر التعلم، كما أن أمين المكتبة لا يعلن عن الكتب الجديدة إلا نادراً، وقلما يشجع الطلاب على استعارة الكتب.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما العلاقة بين أن يكون الكتاب مفتوح النهاية وبين المكتبة المدرسية؟
2. ما المقصود في أن الكتاب يشكل الحد الأدنى؟

2. المتوقع من المكتبة

يجب إعلام الطلاب عن محتويات المكتبة ذات العلاقة بدراسة كتاب المادة الدراسية المعين الذي يدرسونه في سنة ما، ويجب أن تستخدم المكتبة كمصدر من مصادر التعلم، بمعنى أن يرجع الطلاب بأنفسهم إليها، ويستخلصوا من كتبها ومراجعها ما يلزمهم، ويجب أن يكون الاستخدام هادفاً، ومخططاً، وموظفاً في عملية تنظيم التعلم، ويجب تعزيز رجوع الطلاب إلى المكتبة، وإثارة دافعيتهم، وتنمية اتجاهاتهم نحو المطالعة. كما يجب ربط استخدامات المكتبة بمصادر التعلم الأخرى، وتوظيف الاستخدام في تنظيم التعلم الجديد، وتوثيق ما يستخلصه الطلاب والإعلان عنه ما أمكن. وتعمد بعض المدارس إلى جعل الإشراف على المكتبة من قبل الطلاب أنفسهم، أو على الأقل إشراكهم في عملية الإشراف، كما يفضل أن تشتمل المكتبة على بعض إنجازات الطلاب المتميزة مثل: التقارير والبحوث والدفاتر القلابة والخرائط وما شابه.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بسياسة الإعلام بالنسبة للمكتبة؟
2. ما أهم مبدأ يجب أن يتحقق بالنسبة لاستخدامات المكتبة المدرسية في رأيك؟

3. استخدامات المكتبة المدرسية

استخدامات المكتبة المقترحة هي:

- تكليف عدد من الطلاب بحصر جميع ما في المكتبة وله علاقة بدراسة كتاب مبحث ما، وإعلام بقية الطلاب بما تم حصره.
- توزيع جميع ما في المكتبة، وله علاقة بدراسة الكتاب على موضوعات هذا الكتاب، ليسهل الرجوع إليها.
- كتابة تقارير بسيطة عن كتاب ما.
- تلخيص كتاب ما له علاقة بموضوع ما.
- عمل بحوث بسيطة عن موضوع ما وبالرجوع لأكثر من مرجع.
- تقييم كتاب له علاقة بمبحث ما، لتبيان الذاتية أو الموضوعية فيه.
- عمل مشروع، لإثراء كتب مبحث ما الموجودة في المكتبة والخاصة بصف ما.
- عمل مسابقات بين الطلاب لأحسن تلخيص، أو لأحسن تقرير، أو لأحسن بحث، أو لأفضل طالب قام مطالعة أكبر عدد من الكتب.
- قيام الطلاب بعملية إثراء نقطة ما، بالرجوع إلى عدد من المراجع، وردت في موضوع ما من الموضوعات التي يدرسها الطلاب في أحد الصفوف.
- عمل مشروع يشرف عليه الطلاب يقومون به بالتعريف بكل كتاب أو مرجع له علاقة بدراسة كتاب مبحث ما في صف ما، ويتم التعريف بطرق مختلفة منها: تعريفه بإيجاز في الإذاعة المدرسية، أو في صحيفة الحائط، أو من قبل طالب في طابور الصباح، أو في وقت محدد من أوقات الأسبوع يتفق عليه بين الطلاب ومعلمهم، أو من خلال كتابة التقارير، أو من خلال تلخيصه.
- اختيار كتاب أو أكثر له علاقة بدراسة أحد كتب مبحث ما في أحد الصفوف، وتكليف عدد من الطلاب بالتعريف به في حصة كاملة، باستخدام تقنية الندوة أو المنتدى.
- تشجيع الطلاب على اقتناء كتب مهمة لهم في دراسة مبحث ما، لا سيما تلك الكتب المهمة وغير الموجودة في المكتبة المدرسية، وطبعاً لا بد من تعريف الآخرين بهذه الكتب.

أسئلة التقويم الذاتي

1. المكتبة مصدر تعلم. وضح هذا القول.
2. كيف يمكن التخطيط لمشروع ما؟

تدريبــات

1. صنف الاستخدامات حسب أي معيار تشاء.
2. ما الاستخدامات التي تلجأ إليها في تعليم طلابك؟
3. ما الاستخدامات التي لم تلجأ إليها في تعليم طلابك؟ ما الأسباب بالنسبة لكل استخدام؟

نشاطـات

1. اختر موضوعاً ما ثم حدد استخدامات المكتبة التي يمكن توظيفها في تنظيم تعلم هذا الموضوع.
2. وجه قائمة استخدامات المكتبة المدرسية إلى عدد من المديرين والمعلمين؛ ليشير كل منهم إلى الاستخدامات التي يمارسها كل منهم، وتلك التي لا يمارسها. حلل الإجابات واستخلص منها الدلالات.
3. زر أكثر من مكتبة مدرسية، واكتب تقريراً عن مدى توظيف المكتبة في تنظيم تعلم موضوع ما.

35. الإنترنت

من مصادر التعلم الهامة في عصر التكنولوجيا واستخدامات الكمبيوتر هو الإنترنت فما فوائده؟

1. فوائد الإنترنت

يمكن تلخيص فوائد الإنترنت في مجال التدريس كمصدر من مصادر التعلم على النحو الآتي (الحيلة، 2002):

- توفير آلية توصيل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية إلى الجهات المعنية، فمثلا يمكن استخدامها في توزيع الوسائط التعليمية التقليدية كالمادة المطبوعة للمقررات الدراسية والأدلة والنصوص، حيث أنها تحول المادة المطبوعة إلى صفحة بيانات مباشرة كي يستطيع الدارسون الوصول إليها.
- تتيح للطلبة الوصول إلى كتل المعلومات وقواعد البيانات على شبكة الاتصالات العالمية، والتحدث مع زملائهم الطلبة على الهواء مباشرة، والمشاركة في جماعات التحاور أو النقاش، وإرسال أسئلة بالبريد الإلكتروني للمشرف الأكاديمي أو تقديم تعيينات له إلكترونيا.
- يستطيع المشرف الأكاديمي إدخال أسئلة تقويم ذاتي أو أسئلة خاصة بالمواد الدراسية للحصول على تغذية راجعة عاجلة من الطلبة والدارسين.
- تزود الطلبة بمسارات لتحديد موقع المعلومات المتعلقة بتعيين أو موضوع من أجل المراجعة. كما أنه في حالة صعوبة الوصول إلى إحدى المكتبات أو تعذره للحصول على معلومات إضافية حول موضوع أو بحث ما، فإنها أي شبكة الإنترنت، تربط الباحث بقراءات إضافية على الشبكة العالمية والإفادة من كتلة المعلومات المتوافرة عليها، أو توصله إلى قواعد البيانات ذات العلاقة.
- توفر فرصا كثيرة لتخفيف عزلة الطالب بالنسبة للزمن والبعد الجغرافي. مثل هذه الفرص تعني أن الحدود الجغرافية قد زالت لأن المعاهد الدراسية باستطاعتها استخدام الشبكة لتقديم التعليم عن بعد في أي مكان في العالم إضافة إلى قدرتها الهائلة في توفير التفاعل بين الطلبة ومدرسيهم أو بين الطلبة أنفسهم.
- يمكن استدعاء مشرفين أكاديميين على شاشة الإنترنت إذا دعت الحاجة إلى ذلك، أو كان هناك نقص في عددهم في مكان ما من البلاد، كما أنه يمكن تنظيم لقاءات مع الطلبة من خلال الإنترنت بتكلفة عادية.
- إن غرف التحاور تقدم بديلا آخر للطلبة الذين يعوزهم حضور جلسات وجاهية، وبذلك فإن شبكة الاتصالات تساعد على توفير وقت السفر وعنائه وتكاليفه.
- يتيح البريد الإلكتروني للطلبة والمشرفين الأكاديميين الاتصال الهاتفي، كما يسمح بإرسال رسائل مكتوبة أو تبادل النصوص مباشرة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الفوائد الجديدة عليك والتي لم تكن تعلم بها قبل هذا الوقت؟
2. وسع الإنترنت آفاق التعلم ومصادره. كيف؟

2. صعوباته

هناك بعض الصعوبات التي قد تعيق استخدام الإنترنت في التعليم والتعليم عن بعد والتي من أهمها التكاليف المالية الإضافية التي سيتحملها الطالب من أجل الحصول على المعرفة من خلال استخدامه للإنترنت . فقد يفترض فيه أن يمتلك جهاز حاسوب أو بعض وسائل الاتصال مع الإنترنت أو دفع رسوم إضافية قد لا يكون بمقدوره تحمل أعبائها. كما أن على المشرف الأكاديمي بذل وقت إضافي للرد على تساؤلات الطلبة والذي قد لا يكون لديه متسع من الوقت بسبب ارتباطاته الوظيفية والأكاديمية الأخرى. ورغم تلك المعوقات أو غيرها فإن استخدام الإنترنت في التعليم عن بعد أصبح مسهلاً وفاعلاً ومثمراً.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أكثر صعوبة برأيك يمكن أن تكون معيقة للاستفادة من الإنترنت؟
2. بين الطرق التي يمكن أن نتغلب بها على صعوبات استخدام الإنترنت.

3. الأقراص المدمجة

الأقراص المدمجة (CD-ROMs) هي وسائط رقمية توفر وسيلة جيدة لتوصيل المعلومات والأشرطة على قاعدة الاتجاه الواحد، وتستخدم هذه الأقراص في مجالات كثيرة ومتنوعة من الحياة العملية، وذلك لأن لها قدرة هائلة على تخزين البيانات وإعادة تشغيلها بطريقة عالية الجودة. لهذا السبب فلقد كثر استخدامها في التعليم عن بعد لاسيما بعد أن تطورت بنيتها إلى وسائط تفاعلية متعددة المناحي، وبذلك أصبحت تماثل النصوص المطبوعة والبث التلفازي والإذاعي والأشرطة السمعية والبصرية. وقد وصف "تيلر" (Taylor, 1995) ثلاثة أنواع من الأقراص المدمجة المصممة للتعليم عن بعد على النحو الآتي:

- أقراص تستخدم في بلورة قصة أو موضوع ما حيث يقدم الموضوع أو المادة الدراسية

على القرص المدمج ومعه تمارين منسقة حسب تنظيم معين يعالجها الدارس لبلورة المعنى أو فهم الموضوع مستعينا بالمادة الدراسية المسجلة على القرص.

- والنوع الثاني من الأقراص المدمجة هو أقراص تفاعلية تشتمل على بعض الإرشادات والتوجيهات التعليمية التي تمكن الدارسين من معالجة البيانات المسجلة وفهم الموضوع.
- أما النوع الثالث فهو يستخدم كمصدر للمعلومات حيث يوفر للدارسين معينا كبيرا من النصوص والتوضيحات البيانية والفيديو (أي الصور المرئية). وكذلك الواجبات التي تتطلب البحث والتمحيص في تلك المصادر لتحقيق هدف معين.

يستطيع الدارسون التفاعل مع المواد المسجلة على الأقراص المدمجة بطرق متعددة إلا أنها تبقى (المواد الدراسية) مقيدة ضمن الحدود التي وضعها مطورو البرامج حيث لا يستطيع الدارسون تصحيحها بوسيلة من الوسائل. غير أنها تساعد الدارسين على التعلم الذاتي وفي العمق المناسب لكل منهم، وكذلك تفحص أي سوء فهم من غير تهديد أو وجل. وكغيرها من الوسائط الإلكترونية الحديثة، فإن إعدادها يتطلب وقتا وجهدا كبيرين، كما أنه يحتاج إلى إنفاق كميات كبيرة من المال نسبيا. ولكن لأنها ذات بنية دائمة واستخدام واسع، فإن تكلفة إنتاج تلك الأقراص وتخزين البيانات عليها يصبح مجزيا واقل من إنتاج المقررات والنصوص المكتوبة. ويمكن تلخيص فوائدها العلمية على النحو الآتي:

- بالإضافة إلى قدرتها على تخزين كميات واسعة من النصوص والمعلومات، فقد أضيفت إليه عناصر رقمية أخرى هي عناصر الصوت والصور المتحركة والفيديو (أي الصور المرئية). كما أن المعلومات التي عليها أصبحت تفاعلية من خلال التدريبات المنسقة التي تلحق بالمادة العلمية. وبذلك فهي تمكن الدارس من معالجة المادة العلمية من خلال الأنشطة التعليمية الهادفة.
- إن بنية برامج الأقراص المدمجة لا تمنح الحرية المطلقة للدارس، كما لا تقدم التفاعلية المزيفة غير الحقيقية.
- يتعامل الدارسون مع المادة العلمية المسجلة على الأقراص المدمجة بسهولة ودون صعوبة حيث يختارون طريقة الوصول التي تلائمهم ويربطون بين الواجبات الفرعية التي تؤدي إلى إنجاز وتحقيق الأهداف المنشودة.

- خلافا لأشرطة الفيديو التي سرعان ما تتلف في جهاز الفيديو، فإن الأقراص المدمجة تظل صالحة للاستعمال حتى ولو تلطخت ببصمات الأصابع أو سقطت على الأرض أو تعرضت لشتى أنواع سوء الاستعمال.

ولذلك نرى أن تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات كشبكات الحاسوب والإنترنت قد أوجدتا وضعا فريدا للتعليم عن بعد يتمثل في قدرتها الهائلة في توفير حالات التعليم الجماعي للدارسين بغض النظر عن المكان المتواجدين فيه. ناهيك عن أن تلك التكنولوجيا قد ساعدت الطلبة في الوصول إلى قواعد البيانات ومصادر المعلومات الأخرى مما أتاح للطلبة الفرصة للتعليم عن بعد على نطاق واسع. وإذا ما استمرت خطوات التقدم والتطور في هذه التقنيات الإلكترونية على هذا المنوال والسرعة، فإن هذا القرن سيشهد توسعا هائلا في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد مما يعطينا دافعا قويا لنعمل ما في وسعنا لجعل التعليم عن بعد بواسطة تكنولوجيا المعلومات حقيقة في أقطارنا العربية، أسوة بما هو جار في بلدان العالم الصناعي المتقدم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الأقراص المدمجة؟
2. ما أهم أنواعها؟ علل اختيارك.
3. ما محدد أو محددات استخدام الأقراص المدمجة؟
4. ما الآفاق الرحبة التي أضافتها الأقراص المدمجة؟

4. تفتيش المكتبات الجامعية

من موارد الإنترنت الشعبية التي لا يمكن الوصول إليها بسهولة عبر محركات بحث الوب نذكر المكتبات الجامعية، التي يستخدم معظمها مشابك الجوفر والتلنت (TeInet) في عروضها. وهناك برنامج يدعى (HyteIenet) يتضمّن مسرداً محدّثاً على الدوام بالمكتبات الجامعية، مع العلم انك تستطيع الوصول إليه عبر الوب، إن كنت بحاجة إلى هذا النوع من المعلومات في أبحاثك. وللنفاذ إلى صفحة (HyteInet) على الويب، توجه برنامج التصفّح إلى العنوان (http://Iibrary.usask.ca/hytelenet)

للبحث عن مكتبة جامعية معينة، انقر الخيار (catalogs Arranged Geo-graphically Library) . ثم اختر المنطقة الجغرافية الموجودة فيها الدولة مثلاً وابدأ في حصر البحث بالمكتبة المطلوبة.انقر وصلة التّلنت للاتصال مباشرة بالمكتبة، ثم اتبع تعليمات تسجيل الدخول (Login) الواردة في مسرد المكتبات. فيحاول برنامج التصفّح تشغيل أحد برامج التلنت نيابة عنك بهدف إجراء تفتيش واسع لكافة المكتبات الجامعية من أجل إطلاق عملية تفتيش شاملة، انقر وصلة التفتيش (Search) الموجودة في رأس صفحة (HyteIenet) الرئيسة فتصل إلى إحدى صفحات التفتيش. أدخل كلمة مفتاحية (أو أكثر) ثم انقر الزر .Search وعند اختيار إحدى البنود نتيجة التفتيش في مسرد المكتبة المعينة بالأمر، ومن هناك انقر الوصلة لإجراء اتصال عبر التلنت.

من أهم المواقع الموجودة على الوب والتي تحتوي الكثير من ملخصات الأبحاث هو (ed.gov) وهي منظمة غير تجارية تقوم بتقديم المعلومات مجاناً، أما طريقة الدخول إليها فهي كالآتي:

- بواسطة استخدام إحدى المتصفحات التي تتيح لك عرض صفحات الـ (HTML) نكتب العنوان في المربع المسمى (Address)
- انتظر حتى يتوقف المتصفح من تحميل أجزاء هذه الصفحة لك (ذلك يعتمد على سرعة اتصالك بالإنترنت).
- اختر النص المفعل (ERIC) بواسطة الفأرة.
- اختر تاريخ ملخص البحث الذي تريد، وإذا أردت الحصول عليه مباشرة اكتب اسم البحث في المربع ثم اضغط (Search) وانتظر قليلاً.
- يعرض لك المتصفح أسماء الوثائق الموجودة وملخصاً لهذه الأبحاث.

ولكن هذه الطريقة تعطي معلومات منشورة فقط في هذا الموقع، لذلك نلجأ أحياناً لاستخدام مواقع أخرى، ومن هذه المواقع التي تتيح لنا البحث عن أي معلومة نريد، علينا استخدام ما تسمى بـ "أدوات البحث" (Search Tools) مثل: (altavista.com أو ask.com)، وبواسطة كتابة كلمات مفتاحية (Key Words) في المكان المخصص وضغط (Search) نحصل على أسماء الكثير من المواقع أو الوثائق التي لها علاقة بالكلمات المفتاحية المدخلة.

مثال: إذا أردنا البحث عن موضوع (Teaching Skills) باستخدام ((altavista.com، ندخل إلى هذا الموقع ثم نكتب نص (Teaching Skills) في الموقع المحدد ثم نضغط بحث، فنحصل على ما نريد.

أما إذا أردنا البحث عن الموضوع نفسه باستخدام قواعد البيانات (ERIC) ندخل إلى العنوان (ed.gov) ثم نختار (ERIC) ثم نكتب اسم الموضوع في المكان المخصص، فيظهر لنا أسماء الوثائق (Documents) الموجودة فقط في هذا الموقع.

ملاحظة: عند استخدام مواقع البحث يراعى كتابة الكثير من الكلمات المفتاحية، وذلك لتقليل نتائج البحث، أي الحصول على المعلومة بأسهل وأسرع طرق.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف تتم عملية تفتيش المكتبات الجامعية؟
2. كيف يتم البحث عن مكتبة جامعية معينة؟
3. كيف يتم البحث عن موضوع معين؟

تدريبات

1. ما الصعوبات التي تعيقك عن استخدام الإنترنت والأقراص المدمجة؟
2. إذا كنت تعرف أن تستخدم الإنترنت والأقراص المدمجة، فصف المجالات الواسعة التي أضافاها إلى مصادر تعلمك؟

نشاطات

1. إذا كنت لم تتدرب سابقاً على استخدام الإنترنت، فباشر إلى التدرب على استخدامه.
2. حاول أن تحصل على معلومات معينة باستخدامك القرص المدمج.

الاختبار التقويمي

أشر إلى العبارة الصحيحة في كل فقرة من الفقرات الآتية:

1. من شروط تنظيم الأعمال الكتابية:
   أ. تزويد الطلاب في أثناء العمل بدون إزعاج الآخرين أو مع إزعاجهم
   ب. الإكثار ما أمكن من التعليمات للطلاب في أثناء قيامهم بالعمل الكتابي
   جـ. عدم تجنيب الطلاب من الوقوع في الخطأ، فالطلاب يتعلمون من أخطائهم
   د. تشجيع المعلم الطلاب على التعاون في تنفيذ الأعمال الكتابية
2. من خصائص واقع الأعمال الكتابية:
   أ. تستخدم كمكافأة للطالب
   ب. لا يصحح المعلم جميع الأعمال الكتابية التي يكلف بها الطلاب
   جـ. يأخذ العمل الكتابي صفة التكرار وذلك لغرض تعلم فعال
   د. يكاد معظم الحصص يخلو من الأعمال الكتابية
3. من شروط تحسين واقع محتوى التعيينات البيتية:
   أ. التقليل من الأنشطة التي تتطلب العمل المشترك والتعاون
   ب. يفضل عدم تنويع التعيينات البيتية
   جـ. تجنب استخدام التقنيات البيتية في التعيينات البيئية لصعوبة القيام بها
   د. استخدام التعيينات التي تثري مادة الكتاب
4. من المبادئ التي تقوم عليها الأنشطة المنهاجية غير الصفية:
   أ. ضرورة إلزام المتعلمين بالأنشطة
   ب. عدم الاقتصار في ممارسة الأنشطة على المعرفة المجردة
   جـ. ضرورة عزل الأنشطة غير الصفية عما يجري في غرفة الصف
   د. عدم التأكيد على إنتاجية الأنشطة غير الصفية
5. من أهداف استخدام الكتاب المدرسي:
   أ. ينمي قدرة الطلاب على الحفظ
   ب. يعزز الدافعية للتعلم

جـ. عدم الخروج عن مادة الدرس المذكورة في الكتاب

د. محاولة تغطية مادة الكتاب ما استطاع ذلك

6. من جوانب القصور في الكتاب المدرسي:

أ. الإكثار من الأمثلة في الكتاب

ب. ازدحام الكتاب بالمفاهيم والحقائق بدلاً من عرض مفاهيم محددة وكافية

جـ. اتصاف الكتاب بالدقة والحداثة

د. اشتمال كل الكتاب على مقدمات واضحة وقائمة محتويات

7. من خصائص مفهوم التربية البيئية:

أ. يتم تنظيم تعلم التربية البيئية من خلال مادة مستقلة منفصلة عن بقية المواد الدراسية الأخرى

ب. تتناول التربية البيئية علاقات الناس مع محيطهم الطبيعي والبشري

جـ. تتعامل التربية البيئية مع ما هو موجود في إطار المدرسة

د. تعلم التربية البيئية في المدرسة في معزل عن ما يحيط بها

8. من شروط توقيت الأعمال الكتابية:

أ. تحديد فترة زمنية من الحصص تكون للعمل الكتابي

ب. عدم تخصيص وقت مناسب لتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة

جـ. الانتهاء من العمل الكتابي قبل الانتقال بالطالب إلى نشاط آخر

د. جعل العمل الكتابي مفصلاً وطويلاً دائماً

9. من المبادئ التي يجب أن تقوم عليها التعيينات البيتية:

أ. يجب أن يكثر وبشكل مفصل المعلم من التوجيهات والإرشادات التي تساعد الطالب على القيام بالتعيينات البيتية

ب. اختيار التعيين البيتي الذي يستغرق وقتاً طويلاً

جـ. تستخدم التعيينات البيتية في كل المواد دون استثناء

د. ربط التعيين البيتي بالأهداف العامة للمادة الدراسية

10. من خصائص واقع محتوى التعيينات البيتية:

أ. تخرج عن نطاق مادة الكتاب

ب. ترجع الطلاب إلى مكتبة المدرسة وإلى البيئة التعليمية

جـ. يكلف المعلمون الطلاب قراءة الدرس لتسميعه

د. معظم التعيينات البيتية زمرية

11. من المبادئ التي تقوم عليها الأنشطة غير الصفية:

أ. جعل المعلم يقوم بأكبر كمية من النشاط غير الصفي

ب. السير في التدرب على الأنشطة والهوايات بأقصى سرعة

جـ. يكون العمل في مختلف أنواع الأنشطة بروح الفريق

د. استخدام المعلم لسلطته في الطلب من الطلاب القيام بالأنشطة غير الصفية

12. من شروط استخدام الكتاب المدرسي في مجال الأهداف:

أ. استخدام الكتاب استخداماً مستقلاً عن مصادر التعلم الأخرى

ب. ليس مهماً أن يعي المتعلم الغرض من استخدام الكتاب

جـ. تنمية عادة المطالعة الحرة من خلال الاستخدام السليم للكتاب المدرسي

د. استخدام الكتاب في خارج الصف فقط

13. من معايير الحكم على الكتاب المدرسي:

أ. المهم هو دقة المحتوى بغض النظر عن أهداف المادة المتوخاة

ب. مراعاة الترابط والتسلسل والتماسك في مادة الكتاب بعيداً عن الكتب الأخرى

جـ. مراعاة المستوى اللغوي للطلاب

د. عرض مادة الكتاب بطريقة تساعد المتعلمين على الحفظ

14. من معايير اختيار الأحداث الجارية:

أ. التأكيد على أن تكون الأحداث الجارية بالماضي والحاضر فقط

ب. معالجة الحدث الجاري أو القضية بشكل مستقل

جـ. الاهتمام بنوعية المصادر بحيث تكون درجة الثقة عالية بالمصدر

د. تجنب اختيار أحداث جارية لا وجهات نظر حولها

15. من شروط مضمون الأعمال الكتابية:

أ. أن لا تتحدى تفكير الطلاب

ب. تنويع الأعمال الكتابية بحيث تراعي الفروق الكمية والنوعية بين الطلاب في التحصيل

جـ. الإكثار من تكرار الأعمال الكتابية حتى ولو كانت رتيبة

د. طلب المعلم من طلابه النسخ الحرفي ونسخ الملخصات

16. من خصائص واقع متابعة وتقويم التعيينات البيتية:

أ. عدم استغلال ما قام به الطلاب في تنظيم تعلم الدرس الجديد

ب. يعاقب الطالب بشكل أو بآخر على عدم قيامه بالتعيين البيتي

جـ. اللجوء إلى التقويم الذاتي أي أن يقوّم الطالب بنفسه ما قام به

د. احتساب جزء من علامة الطالب لقيامه بالتعيينات البيتية

17. من شروط التخطيط للتعيينات البيتية:

أ. الأفضل أن يكلف بها الطلاب بعد الانتهاء من شرح الدرس

ب. يجب أن تستغل لمساعدة الطلاب على امتلاك تعلم قبلي جديد

جـ. لا يجوز استخدام ما قام به الطلاب من تعيينات بيتية في تنظيم تعلم الدرس الجديد

د. يعطى التعيين الواحد لكل الطلاب في المرة الواحدة

18. من المبادئ التي تقوم عليها الأنشطة غير الصفية:

أ. يتساوى الطلاب في درجة تفضيلهم لأنواع النشاط

ب. لا علاقة بين اختيار الأنشطة غير الصفية وفلسفة المجتمع

جـ. اختيار الأنشطة بعيداً عن إعداد الطلاب في الصف الواحد

د. اختيار الأنشطة التي تتيح للطلاب فرص النجاح والشعور به

19. من شروط استخدام الكتاب المدرسي في مجال الأنشطة:

أ. استخدام الكتاب استخداماً تعلمياً في خطوة واحدة على الأقل

ب. توظيف القراءة الجهرية أكثر من القراءة الصامتة

جـ. تجنب استخدام الكتاب استخداماً تعاونياً

د. تنمية مهارة القراءة بسرعة مع الفهم

20. نسمي التقنية التي يقوم بها الطلاب بقراءة الدرس وطرح عدد من الأسئلة أو القضايا التي يعتقدون بأنها تتطلب المزيد من الشرح أو التفصيل بتقنية:

أ. الندوة ب. المنتدى

جـ. هيئة الثقات د. الحلقة الدراسية

21. من شروط تصويب الأعمال الكتابية:

أ. الالتفات إلى الترتيب والخط الواضح بجانب الالتفات إلى صحة الأداء

ب. المعلم هو الذي عليه أن يكتشف أخطاء الطلاب

جـ. عدم الانزعاج من عدم دقة الطلاب في عملية تصويب الأعمال الكتابية لهم

د. ضرورة استخدام المعلم لعبارات التثبيط

22. من شروط العمل الكتابي:

أ. توسيع أهداف الأعمال الكتابية لتشمل أهدافاً أوسع من أهداف المادة الدراسية المعنية

ب. التقليل من ربط العمل الكتابي بنتاجات التعلم المختلفة

جـ. الحرص على أن لا يكون للعمل الكتابي تعلماً قبلياً

د. عدم إعلام الطالب بهدف العمل الكتابي ويكفي أن يعرفه المعلم

23. من خصائص واقع وسائل التعيينات البيتية:

أ. تركز على الطلب من الطلاب قراءة الدرس مسبقاً لغرض التسميع

ب. تراعي الفروق البيتية بين الطلاب

جـ. يعطى التعيين البيتي لكل طالب أو مجموعة صغيرة من الطلاب

د. تعطى قبل الشرح

24. من شروط تعليم الأحداث الجارية:

أ. تدريب المتعلمين على الاستماع الذكي الواعي الناقد

ب. لا ضرورة لتدريب المعلمين على استخدام الأحداث الجارية

جـ. يستخدم المعلم الحدث الجاري بغض النظر إذا كان مؤمناً به أم لا

د. قيام المعلم مستقلاً عن الطلاب باختيار الحدث الجاري

25. من خصائص واقع استخدام الكتاب المدرسي:

أ. يهمل بعض المعلمين الأنشطة والأسئلة الواردة في نهاية الدرس وكأنها زائدة

ب. يستخدم الكتاب المدرسي من قبل كل معلمي المواد الدراسية المختلفة دون استثناء

جـ. يطلب المعلمون من الطلاب تلخيص مادة الدرس بأنفسهم

د. يربط استخدام الكتاب المدرسي بالمكتبة باستمرار

26. من شروط استخدام الكتاب استخداماً تعلمياً في مجال التقويم والتغذية الراجعة:

أ. إتاحة الفرصة للطالب ليقّوم نفسه بنفسه

ب. استخدام الكتاب بغض النظر عن الاختبارات وأغراضها

جـ. عدم الرد على الطلاب الذين يطلبون توضيح العبارات والأفكار الغامضة

د. التأكيد على الأسئلة الموضوعية فقط

27. من خصائص واقع تخطيط التعيينات البيتية:

أ. لا تشتمل مذكرات أو دفاتر التحضير على التعيينات البيتية

ب. تكون هادفة وليس لإشغال الطلاب عن اللعب

جـ. تعطى في كل المواد الدراسية تقريباً

د. تعطى في معظمها قبل شرح المعلم للدرس

28. من خصائص مفهوم البيئة:

أ. يعني مفهوم تنظيم المجتمع علاج المشكلات الاجتماعية الناجمة عن التقدم التكنولوجي

ب. يعني مفهوم تنمية المجتمع علاج مشكلات التخلف الاجتماعي ومشكلات التكنولوجيا

جـ. تشمل البيئة الموارد المادية فقط في وقت ما وفي مكان ما اللازمة لإشباع حاجات الإنسان

د. عند معالجة مشكلات البيئة يتم التركيز على كل المشكلات البسيطة والمعقدة والأساسية وغير الأساسية

الباب الخامس

التخطيط للتعليم والتعلم الفعالين



يتعامل المعلم الجيد مع المواقف التعليمية على أنها أنظمة متكاملة تتكون من مجموعة من العناصر، ولكل عنصر وظيفة وعلاقات مع العناصر الأخرى، وتشكل عناصر النظام المهام الأساسية التي على المعلم أن يقوم بها. ولا يتحقق التعليم والتعلم الفعالان اللذان يسعى المعلم إلى تحقيقهما من خلال وضع النظام موضع التطبيق إلا بالتخطيط الجيد فما النظام؟ وما التخطيط؟

36. مفهوما النظام والتخطيط

سننطلق في تنظيم تعلم مبحث ما من مفهومين رئيسين: مفهوم النظام، ومفهوم التخطيط لما لهما من أثر كبير في عملية تنظيم التعلم فما المقصود بكل من هذين المفهومين؟ (مرعي وأبو شيخه، 1996).

1. مفهوم النظام

اقرأ التعريف التالي للنظام:

"النظام هو الكل المركب من عدد من المكونات أو العناصر، ولكل مكون أو عنصر وظيفة نحو نفسه ونحو بقية المكونات أو العناصر، وعلاقات تبادلية مع بقية المكونات أو العناصر، وان أي تأثير في أحد المكونات أو العناصر، ينتقل سلباً أو إيجاباً إلى بقية المكونات أو العناصر. للنظام بيئة محيطة تؤثر فيه وتؤثر فيها، ويوجد في بعد مكاني وآخر زماني، وتؤثر في النظام عوامل داخلية وخارجية، وللنظام هدف أو أهداف يسعى لتحقيقها، وله مدخلات ومخرجات، وتتحول المدخلات إلى مخرجات بعدد من العمليات التي تحدث بين المكونات أو العناصر.

ولضبط النظام وتوجيهه وإصلاح الخلل فيه، توجد هناك تغذية راجعة من المخرجات إلى المدخلات، وتنظم العلاقات في النظام مجموعة قوانين، وتنصب جهود العلماء في العادة على اكتشاف هذه القوانين للتأثير فيها.

تعد الذرة والخلية أصغر النظم، ويعد الكون أكبر النظم المخلوقة. إن أهم ما في النظام (System) هو المكونات أو العناصر، والعلاقات فيما بينها، والتأثير في أحد المكونات أو العناصر، ينتقل إلى بقية المكونات أو العناصر الأخرى.

من أمثلة النظم: جسم الإنسان المكون من عدد من الأجهزة، ولكل جهاز وظيفة وعلاقات تبادلية، وإذا اشتكى أي عضو في جسم الإنسان، فإن بقية الأجزاء تتداعى له بالسهر والحمى. والطائرة نظام، وجهاز الراديو نظام، والساعة نظام، والمجتمع والمدرسة والمناهج جميعها أنظمة، والموقف الصفي نظام، والخطة السنوية أو الفصلية نظام، والخطة المدرسية نظام، وهكذا.

تسعى عملية التعامل مع النظم وتحديد المكونات أو العناصر فيها وتحديد العلاقات والتأثيرات بأسلوب أو منحى النظم. إن التعامل بأسلوب أو منحى النظم ييسر ويسهل التعامل مع الأشياء النظامية، فتحديد المكونات أو العناصر وتحديد العلاقات والتأثيرات يوفر الوقت والجهد، ويعطي النتائج الأفضل، وييسر عملية التخطيط. كما أن أسلوب النظم ينظم التفكير، ويسهل عملية البحث، ولا يسمح بإغفال أي مكون، أو عنصر، أو أي علاقة أو أثر، وعند التخطيط لأي نظام تصميماً وتقويماً وتنفيذاً وتطويراً لا بد من الانطلاق من النظام والتعامل معه بأسلوب النظم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بكل من: العلاقات التبادلية، بيئة النظام، أسلوب النظم؟
2. كيف تتحول المدخلات إلى المخرجات؟
3. حدد وظيفة التغذية الراجعة في النظام.
4. ما أصغر النظم؟ وما أكبرها؟
5. بين فائدة التعامل مع أسلوب النظم.
6. التخطيط عملية تتعامل مع أربع عمليات، حدد هذه العمليات.

2 مفهوم التخطيط

سنتناول وإياك الآن مفهوم التخطيط، ولكن قد تسأل ما علاقة مفهوم التخطيط بمفهوم النظام بعامة، وبأسلوب أو منحى النظام بخاصة؟

إن العلاقة بينهما كبيرة، فما من تخطيط إلا وينطلق من مكونات النظام ككل من جهة

والعلاقات بين هذه المكونات من جهة أخرى، مع الأخذ بأهداف النظام وتحليله، وأنشطة تنفيذه، وتقييمه، ومتابعته وأخذ العوامل المحيطة المؤثرة فيه بعين الاعتبار، والتخطيط هو عملية اقتراح سلسلة من الإجراءات والخطوات لغرض، تحقيق هدف أو أهداف متوخاة.

إن التخطيط الذي نحن بصدده والذي يعنيك كمعلم، هو التخطيط على مستوى الفصل أو السنة، والتخطيط على مستوى الخطة المدرسية، وجميع مستويات التخطيط آنفة الذكر هي أنظمة رباعية، تتكون من مكونات أو عناصر أربعة هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

إذا كان التخطيط لازماً لأي عمل من الأعمال، فإنه يصبح أكثر لزوماً في عميلة معقدة كالعملية التعليمية، لأن التخطيط يساعد المعلم على تنظيم جهوده، وجهود طلابه وتنظيم الوقت، وباستثماره استثماراً مفيداً، ويضمن سير العمل في الصف في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة. واستخدام جميع الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تساعد على إنجازها.

والمعلم الذي يخطط لعمله سيكون مطمئناً واثقاً من نفسه، مرتب الفكر والعمل، عارفاً مسبقاً ما سيعمل، وكيف يعمل وأين ومتى ومع من يعمل، وعارفاً لدوره ودور طلابه، ومحدداً النشاطات والخبرات التي يمرون بها، والخطوات التي سيسير الدرس عليها، والوسائل والمواد التعليمية اللازمة، وأساليب التعليم وإجراءات التقويم، ومحدداً الخبرات السابقة للطلاب، وطريقة ربطها بموضوع الدرس، والتطبيقات والتدريبات التي سيقوم بها الطلاب، ويمكن النظر إلى عملية التخطيط على أنها تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف الصفي، على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلم مثمر.

أسئلة التقويم الذاتي

1. حدد العلاقة بين أسلوب النظم وعملية التخطيط.
2. بماذا تتميز عملية التخطيط عن أسلوب النظم؟
3. ما أكثر مستويات التخطيط التعليمي عمومية؟ وما أقلها عمومية كما وردت في النص؟

4. التخطيط عملية نظامية رباعية، ما مكوناتها أو عناصرها كنظام؟

5. ما أهم فوائد عملية التخطيط؟

تدريبـــات

1. استخلص كل السمات المميزة لمفهوم النظام.

2. استخلص كل السمات المميزة لمفهوم التخطيط.

نشاطـــات

1. وجه هذا السؤال لعدد من المديرين والمعلمين في بعض المدارس. "صف النظام برأيك بعدد من الصفات". اجمع الصفات مكتوبة كما حددها المديرون والمعلمون، ثم استخلص منها الدلالات التربوية المناسبة.

2. وجه هذا السؤال لعدد من المديرين والمعلمين في بعض المدارس. "ما التخطيط برأيك؟". اجمع الإجابات مكتوبة وحللها، ثم استخلص الدلالات التربوية المناسبة منها.

37. الموقف التعليمي الصفي كنظام

إذا استعرضنا النظام بدءاً بالخلية وانتهاءً بالكون، نجد أن التربية نظام، والمناهج نظام، والخطة الفصيلة نظام، والخطة الدرسية نظام، وأخيراً فالموقف الصفي نظام.

إذا كان الموقف الصفي نظاماً، فما مكوناته أو عناصره؟ ليست الإجابة عن هذا السؤال بسيطة وسهلة، فهناك عدد كبير من المربين أجاب كل منهم عن هذا السؤال إجابات مختلفة، فالبعض حدد عناصر الموقف التعليمي الصفي بأربعة عناصر والبعض حددها بعشرة عناصر وهكذا. إننا لا نريد أن نستعرض معك كل هذه الإجابات، ولكننا سنقف عند نظام الموقف الصفي الرباعي المكون من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم (مرعي وأبو شيخه، 1996).

1. الأهداف في الموقف التعليمي الصفي كنظام

الأهداف في الموقف التعليمي الصفي سلوكية من وجهة نظر المتعلم، وشاملة لنتاجات

التعلم المعرفية والوجدانية والأدائية، وأفضل الأهداف التي نرى أن على المعلم أن يسعى إلى تحقيقها، هي الأهداف الأربعة التالية: اكتساب المعرفة بمكوناتها المختلفة، وإدراك المفاهيم، والقيام بالعمليات العقلية، واكتساب الاتجاهات والقيم، وامتلاك المهارات.

لا بد للمعلم من تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها مع طلابه في أي نشاط تعلمي؛ لأن الأهداف هي الغاية أو الغايات التي يريد الوصول إليها والنتاجات التعلمية المتوقعة، كما أن تحديدها يساعد المعلم على تحديد المحتوى اللازم، أو تحديد محتوى الكتاب المدرسي، وتحديد متطلبات العمل والمواد والأدوات اللازمة له، والاستراتيجيات اللازمة للتعلم، وما يتصل بها من متطلبات العمل والمواد والأدوات اللازمة له، والاستراتيجيات اللازمة للتعلم وما يتصل بها من إجراءات ونشاطات، والوقت اللازم لتنفيذها ومواعيدها، وتجعل سير المعلم مأموناً من عوامل التشتت والعشوائية، وتضمن سير الخطط التي يضعها المعلم في الاتجاه المرغوب فيه، وتوضح دور كل من المعلم والطلاب، كما تبصر الطلاب بالأهداف التي يشاركون في تحديدها ويسعون لاكتسابها.

وطالما كانت عملية تحديد الأهداف بهذه الأهمية، فإن من الضروري مراعاة وضع أهداف واضحة شاملة محددة ومتفقة مع مستوى الطلاب، وممكنة التطبيق ضمن إمكانات المعلم والطلاب والمدرسة والوقت المتاح للتعليم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. الموقف التعليمي الصفي نظام رباعي، أذكر مكوناته أو عناصره.
2. هناك شروط يجب أن تتحقق في أهداف الموقف التعليمي الصفي، ما هذه الشروط؟
3. ما أهمية عملية تحديد الأهداف؟

2. المحتوى في الموقف التعليمي الصفي كنظام

يقصد بالمحتوى التعلمي في الموقف التعليمي الصفي، مجمل مصادر التعلم وهي: النص المقروء في الكتاب المدرسي، والنصوص المقتبسة من كتب أكثر أصالة من الكتاب المقرر، والرسوم البيانية، والصور، والأشكال، والخرائط، والسلالم الزمنية، والمنظمات المتقدمة، أو

الأساقيل، وأسئلة التقويم الذاتي والتدريبات والأنشطة، وخبرات المعلمين، والأعمال الكتابية، والواجبات البيتية، والأنشطة غير الصفية، والأحداث الجارية، والبيئة المحلية بكل ما فيها.

تعد المادة المقروءة أهم مصادر التعلم، ويجب على المعلم أن يعيد بناء هذه المادة نفسياً حسب المبادئ الخمسة التالية: من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الأجزاء، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، أو إعادة بنائها حسب الطريقة الاستقرائية، أو حسب الطريقة الاستنتاجية، أو إعادة بنائها حسب نتاجات التعلم، أو حسب مراحل النمو، أو حسب جوانب النمو، ويجب على المعلم أيضاً أن يعيد ترتيب المادة الدراسية المقروءة منطقياً حسب أي معيار منطقي مناسب.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بكل من: الكتاب الأكثر أصالة، السلالم الزمنية، الأساقيل؟
2. ميز بين كل من أسئلة التقويم الذاتي، والتدريبات والأنشطة في ضوء ما طلب منك؟
3. استخلص الفرق بين الواجبات البيتية، والأنشطة غير الصفية؟
4. ما المقصود ببنية المحتوى النفسية كما ورد في النص؟
5. ما المقصود ببنية المحتوى المنطقية كما ورد في النص؟

3. الأنشطة في الموقف التعليمي الصفي كنظام

نقصد بالأنشطة، تلك الأعمال الهادفة التي يقوم بها المعلم، وتسمى الأنشطة التعليمية، وتلك التي يقوم بها المتعلم، وتسمى بالأنشطة التعلمية، ترتب الأنشطة بنوعيها في خطوات، وتشتمل كل خطوة على نوع النشاط، ومصادر التعلم المتاحة والزمن الذي تستغرقه كل خطوة، مؤكدين على أن الأنشطة خاصة بكل مصادر التعلم لتوظيفها في الخطوات، وليست مقصورة على المادة المقروءة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. عرف الأنشطة في الموقف التعليمي الصفي.
2. على ماذا تشتمل كل خطوة من خطوات الأنشطة في المواقف التعليمية الصفية؟
3. في ضوء ماذا تختار الأنشطة التعليمية التعلمية؟
4. ما علاقة الأنشطة بالأهداف التعلمية المتوخاة؟

4. التقويم في الموقف التعليمي الصفي كنظام

التقويم هو المكون أو العنصر الرابع، وهو عملية مركبة تتكون من عدد من العمليات مثل: التقييم والقياس والتشخيص والتغذية الراجعة.

عندما يخطط المعلم لدرسه، ويحدد أهدافه ويختار أساليب التعليم الملائمة، ويحدد الاستراتيجيات والأنشطة والخبرات والوسائط التعليمية، فإنه يسأل نفسه عن الطريقة التي سيتم بها تقويم الأعمال التي قام بها هو وطلابه، في المجالات المذكورة، ويكون هدفه من التقويم هنا التأكد من مدى تحقق الأهداف واكتشاف نواحي القوة والضعف، والعمل على استكمال النقص وسد الثغرات، والاستفادة من نتائج التقويم في التغذية الراجعة، وعلى ذلك فإن عملية التقويم تكون مستمرة يعمل بها المعلم طيلة تخطيطه للدرس وتنفيذه، وبما أن الأهداف والأساليب والوسائل والنشاطات والخبرات التي سيمر بها الطلاب متنوعة، فإن إجراءات التقويم يجب أن تكون متنوعة تبعاً لذلك بحيث يقوم المعلم بتقويم عمله وتقويم تحصيل الطلاب في جميع مجالات نموهم، لذلك، يجب أن تشتمل عملية التقويم على النشاطات الشفهية والكتابية والعملية، وملاحظة السلوك التعليمي للطلاب،ومدى المساهمة في النشاطات الصفية ومدى إبداعهم، وملاحظة أداء الطلاب ومشاركتهم، كما يقوم نموهم في جوانب المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم واستخدام التغذية الراجعة التي يحصل عليها المعلم من عملية التقويم في تعديل أسلوبه وإعادة تنظيم المادة الدراسية وإعادة تنظيم النشاطات والخبرات، وبذلك تصبح عملية التقويم جزءاً من العملية التعليمية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. التقويم عملية مركبة. ما أهم ما تتكون منه هذه العملية؟
2. ما الأهداف التي يحققها التقويم؟
3. لماذا تعد عملية التقويم جزءاً من العملية التعليمية التعلمية؟

5. المدخلات والمخرجات في الموقف التعليمي الصفي كنظام

إن لكل نظام مدخلات، وعمليات، ومخرجات وتغذية راجعة، فبالنسبة لمدخلات نظام الموقف التعليمي الصفي، يعد المعلم أهم المدخلات، وذلك لأنه المنظم والميسر للتعلم الذاتي، والمحرك للعمليات التي تتم بين المكونات أو العناصر وبها تتحول المدخلات إلى مخرجات، وبدون المعلم لا يكون هناك تعلم. ويحدث التعلم الفعال إذا نظم التعليم ليصبح تعلماً ذاتياً، ويحكم على نجاحه بالمقدار الذي ينجح بذلك.

عندما يسأل المعلم نفسه السؤال التالي: ما الذي يشكل الأساس الذي يبنى عليه التعلم الجيد؟ هل هو موضوع الدرس ومادته؟ أم أسلوب التعليم والاستراتيجيات التعليمية والتعلمية؟ أم الناتج التعلمي؟ أم أسلوب التقويم؟ فإنه سيكتشف أن التعليم الجيد يقوم على تحقيق التوافق والانسجام بين هذه العناصر كلها، إذ أنها في الحقيقة تشكل نظاماً متكامل العناصر، فاختيار المحتوى تحدده الأهداف المتوخاة من النشاط التعليمي. كما أن المحتوى بدوره يؤثر في اختيار الأساليب والاستراتيجيات اللازمة لتعلمه، بحيث تتفق هذه الأساليب والاستراتيجيات، مع طبيعة المادة الدراسية، في حين يوجه التقويم إلى الأهداف والمحتوى والأساليب، فإذا وجد المعلم مثلاً أن المادة الدراسية الموجودة في الكتاب المدرسي -بعد تحليلها- لا تحقق جميع الأهداف والخبرات المرغوب فيها، فإن عليه استكمال النقص في هذه، وبالرغم من ذلك يبقى تنظيم عملية التعليم لتصبح تعلماً حقيقياً هو المحك الرئيس لفاعلية التعليم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المعايير الدالة على نجاح عملية التعليم؟
2. لماذا يعد المعلم أهم مدخلات نظام الموقف التعليمي الصفي؟
3. ما أهم عامل يؤثر في فاعلية المعلم تجاه التغذية الراجعة؟ استخلص الإجابة من النص.

تدريبات

1. استخلص السمات المميزة لمفهوم الأهداف في الموقف التعليمي الصفي.
2. استخلص السمات المميزة لمفهوم المحتوى في الموقف التعليمي الصفي.
3. استخلص السمات المميزة لمفهوم الأنشطة في الموقف التعليمي الصفي.
4. استخلص السمات المميزة لمفهوم التقويم في الموقف التعليمي الصفي.

نشاطات

1. أدرس أكثر من مذكرة تحضير، وزر عدداً من المعلمين في الصفوف، ثم استخلص من هذه المذكرات والزيارات مدى معرفة المعلمين، أو ممارستهم للسمات المميزة لكل عنصر من عناصر الموقف التعليمي الصفي.
2. زر معلماً أو أكثر في عدد من الحصص، ثم وضح كيف يتعامل هذا المعلم، أو المعلمون مع عناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام.
3. وجه أسئلة حول كل عناصر من عناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام، لعدد من المعلمين لتقف على مدى معرفة كل منهم بهذه العناصر، حلل الإجابات واستخلص منها الدلالات.

38. الخطة السنوية/ الفصلية

لقد لاحظت كيف أن عملية التخطيط تداخلت مع عملية النظم، فعند التخطيط لعمل ما كان لا بد من الانطلاق من مفهوم النظام، ولكن ما العلاقة بين خطة التعليم السنوية أو الفصلية والنظم؟

العلاقة بينهما عضوية، حيث إننا ننطلق من أن كلاً من الخطة السنوية وكذلك الفصلية نظام رباعي عناصره هي عناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ولكن كيف يظهر كل عنصر من هذه العناصر في الخطة السنوية، أو الفصلية؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في الصفحات التالية:

1. الأهداف في الخطة السنوية أو الفصلية

تكون الأهداف في الخطة السنوية عامة للعام كله أو لفصل منه. وبالرغم من أن

الأهداف في الخطة السنوية هي عامة، إلا أنها تدور حول أربع مجموعات: العمليات العقلية من المستويات المختلفة، وإدراك المفاهيم، واكتساب الاتجاهات والقيم، وامتلاك المهارات، فتظهر الأهداف في الخطة السنوية في بدايتها ولا تظهر في عمود بل تظهر في بداية الخطة وتليها موضوعات الخطة وهكذا.

تشير الأهداف في كل مجموعة من المجموعات الأربع، إلى إبراز الأهداف وأهمها التي يدور حولها محتوى الكتاب، فيكون التركيز في التاريخ على العمليات العقلية، والمهارات العقلية، فالاتجاهات، والمفاهيم، أما الجغرافيا فتركز كثيراً على المفاهيم، والمهارات، فالعمليات العقلية، وأخيراً الاتجاهات، أما كتب التربية الوطنية فتركز على الاتجاهات، والقيم أولاً، ثم العمليات العقلية، والمهارات فالمفاهيم وهكذا بالنسبة لبقية المباحث إنها وجهات نظر وهناك وجهات نظر أخرى وغيرها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. الخطة السنوية نظام رباعي. أذكر عناصرها.
2. ما أهم العناصر في الخطة السنوية؟
3. استخلص العناصر في الخطة السنوية التي تكون عامة للسنة كلها وللكتاب كله.
4. تظهر الأهداف في الخطة السنوية في أربع مجموعات. ما هذه المجموعات؟

2. المحتوى في الخطة السنوية

يعد المحتوى العنصر الثاني في الخطة السنوية كنظام، وأهم ما في المحتوى هو الموضوعات، ثم الأزمنة بالحصص أو بالأسابيع، أما ا لوحدة المشتملة على عدد من الموضوعات فلا ضرورة لأن تظهر في الخطة السنوية؛ لأنها تظهر في المنهاج بأهدافها ومحتواها وأنشطتها وتقويمها على اعتبار أنها هي بدورها نظام.

يعد عنصر المحتوى، أهم عناصر الخطة السنوية، ويظهر المحتوى بطريقتين، الأولى: وهي توزيع المحتوى على الأسابيع الثمانية والعشرين بواقع أربعة عشر أسبوعاً للفصل الواحد، ويغض النظر عن الحصص المخصصة لكل موضوع، فإذا كانت الحصص المخصصة لمادة التاريخ حصة في الأسبوع، فيعلم المحتوى المخصص للأسبوع في حصة واحدة وهكذا.

إن أفضل الكتب، هي تلك التي راعت ذلك فظهرت الموضوعات في الكتاب الواحد على شكل (28) موضوعاً في العام الواحد بواقع (14)موضوعاً في الفصل الواحد. في حالة الكتاب الذي لم يراعِ هذا التوزيع، فعليك أن تقوم بهذا العمل، فتوزع كل المحتوى إلى (28) موضوعاً لكل كتاب، ليعلم كل موضوع في أسبوع واحد بغض النظر عن عدد الحصص المخصصة لذلك الأسبوع. وأما الطريقة الثانية، فهي التي تظهر فيها الموضوعات في الخطة السنوية، ثم تخصيص عدد من الحصص لكل موضوع، شريطة أن لا يزيد عدد الحصص في الخطة الواحدة عن الحصص المخصصة لكتاب ما طيلة العام. إن الطريقة الثانية أسهل من الأولى ولكن الطريقة الأولى أكثر فاعلية.

إننا لا ننصحك بطريقة من الطريقتين، بل نترك لك أمر اختيار إحداهما، فإذا أخذت بعين الاعتبار طريقة عرض الموضوعات في الكتاب، فقد تختار طريقة الأسابيع لتنظيم تعلم كتاب ما، أو تختار طريقة الموضوعات في كتاب آخر. لقد لاحظت كم يعد الزمن مهماً في كلا الطريقتين، ولهذا فعليك إعطاء الوقت الأهمية الكبرى، وعليك مراقبة الوقت فإذا شعرت بالبطء فعليك زيادة السرعة وإذا شعرت بالسرعة فعليك أن تبطئ والإبطاء والسرعة بيدك، وفي الحالتين لا بد من تنظيم التعليم لصبح تعلماً، ولم يخطر ببالنا أن تستخدم المحاضرة والإلقاء للتغلب على البطء والسرعة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. لماذا يرى البعض أن الوحدات قد لا تظهر في الخطة السنوية؟
2. كيف يظهر الزمن في الخطة السنوية؟
3. لماذا ينصح أن يوزع المحتوى في الخطة السنوية على 28 أسبوعاً؟

3. الأنشطة في الخطة السنوية

إننا ننطلق في تنفيذ الخطة السنوية من أن دورك كمعلم، هو تنظيم التعلم ولكن ليس على مستوى الحصة الواحدة أو على مستوى الخطة المدرسية، بل على مستوى العام الدراسي كله. اسأل نفسك بعد تحديد أهداف الخطة السنوية ومحتواها، كيف سيتم تنفيذ الخطة السنوية؟ أو بمعنى آخر ما طرق التعليم وأساليب التعليم واستراتيجيات التعليم وأنماط التعليم وتقنيات التعليم التي سيتم تنفيذ الخطة بها؟ إن عليك حصر كل ما ذكرناه

في الخطة السنوية بداية، ثم العودة إلى الخطة السنوية من حين لآخر، لتتذكر ما اقترحته مسبقاً من الأنشطة التي يمكن استخدامها.

تظهر الأنشطة عامة في الخطة، وتأتي بعد محتوى الخطة مباشرة، وتكون تعليمية أو تعلمية، ويشار فيها إلى مصادر التعلم التي ستوظفها مثل: الأعمال الكتابية، والكتاب المقرر، والأحداث الجارية، والبيئة المحلية، والواجبات البيتية، والأنشطة غير الصفية، والوسائل التعليمية التعلمية المختلفة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف تظهر الأنشطة في الخطة السنوية؟
2. ينصح أن تنظم الأنشطة التعليمية التعلمية على شكل خطوات، على ماذا تشتمل كل خطوة؟
3. أين موقع الأنشطة في الخطة السنوية؟

4. التقويم في الخطة السنوية

يظهر التقويم في الخطة السنوية عاماً لكل كتاب، ويأتي بعد عنصر الأنشطة مباشرة، ويشتمل التقويم الذي نحن بصدده على كل الأساليب والطرق التقويمية التي ستوظفها من مثل: الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية، وكتابة التقارير، وملاحظة أداء المتعلمين وقيامهم بالأعمال. عليك كمعلم أن ترجع إلى خطة العمل بين الحين والآخر، وتقرأ الأساليب والطرق التقويمية؛ لتتذكر ما يمكن أن تكون قد أغفلته. قبل الانتهاء من موضوع التقويم، لا بد من الإشارة إلى ضرورة تضمين الخطة السنوية بمتطلبات النجاح بالنسبة للمتعلم: الامتحانات بكل أنواعها التي نص عليها نظام الامتحانات، والتقارير الواجب عملها والأعمال، والأداءات التي على الطالب القيام بها، وغيرها.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف يظهر التقويم في الخطة السنوية؟
2. أين يقع التقويم في الخطة السنوية؟
3. لماذا عليك كمعلم أن ترجع إلى عنصر التقويم في الخطة السنوية؟

5. متطلبات الخطة السنوية

لقد تعرفت إلى عناصر الخطة السنوية الأربعة ولكن هل بقيت أشياء لم تشتمل عليها العناصر الأربعة؟

نعم، فهناك المراجع التي ننصح أن تتضمنها الخطة السنوية، ونرى أن تظهر المراجع في قائمتين، قائمة لك كمعلم لترجع إليها وقائمة للطلاب، ولكي تعد القائمتين لا بد لك من الإلمام بموضوعات الكتاب، ولا بد لك أيضاً من زيارة مكتبة المدرسة للتعرف إلى الكتب فيها. إننا ننصحك وبالتنسيق مع إدارة المدرسة بإثراء الكتب في المكتبة وبخاصة تلك الكتب الرئيسة اللازمة لتعلم الكتاب، كما ننصحك أيضاً، أن تشير إلى المراجع الرئيسة الأكثر أهمية من غيرها بالنسبة للطالب، والمراجع الأقل أهمية. وما دمنا نتحدث عن المراجع فتعد، الخرائط بكل أنواعها، والأطالس، والوسائل التعليمية الأخرى من الأمور الواجب ذكرها في الخطة السنوية ومع قوائم المراجع.

إننا ننصحك أن تعود إلى الخطة بين الحين والآخر، ولنقل كل شهر تقريباً، وذلك لمعالجة جوانب القصور في تنفيذها، ومن هنا يجب عليك أن تتعامل مع الخطة السنوية بمرونة، وإننا ننصحك أيضاً أن تسجل ملاحظاتك على تنظيم كل موضوع، أو تنظيم تعلم عدد من الموضوعات، وذلك للاستفادة منها عند إعدادك لخطة عمل سنوية جديدة في عام دراسي جديد، وطبعاً لا بد أن تكون خطة العمل منسجمة مع واقع الحال بالنسبة إليك ولطلابك، ولا تكن طموحاً أكثر من اللازم.

بقيت قضية لا بد من الإشارة إليها، وهي عن كيفية تعاملك مع العطل، والأنشطة الميدانية غير الصفية في الخطة السنوية. إننا ننصحك أن تظهر أوقات العطل والأنشطة غير الصفية والامتحانات في أماكنها الزمنية في الخطة السنوية وفي عنصر المحتوى.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما الذي يجب أن ترجع إليه لتعد قائمتي المراجع في الخطة السنوية؟
2. لماذا تضمن قوائم الخرائط، والوسائل التعليمية التعلمية، وغيرها في قائمة المراجع؟
3. ما فائدة الملاحظات التي نصحت بتسجيلها في نهاية تنظيم تعلم كل موضوع؟
4. أين موقع الأنشطة غير الصفية، والعطل، والامتحانات في الخطة السنوية؟

تدريبات

1. استخلص السمات المميزة للأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم في الخطة السنوية.
2. اختر موضوعاً ما في مبحث ما وأعد له خطة فصلية مراعياً كل ما عرفته عن اعداد الخطط الفصلية.

نشاطات

1. اعمل مقارنة بين السمات ا لميزة لكل عنصر من عناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام، ولكل عنصر من عناصر الخطة السنوية كنظام. أكتب تقريراً عن الذي ستتوصل إليه.
2. احصل على عدد من الخطط السنوية للتعليم، ثم حللها لتظهر مدى مراعاتها للسمات المميزة لكل عنصر من عناصر الخطة السنوية على اعتبار أنها نظام.
3. ناقش عدداً من المعلمين والمديرين في الخطة السنوية كنظام، ثم أكتب تقريراً عن تلك المناقشات مبيناً مدى مراعاة أولئك المعلمين والمديرين للسمات المميزة لكل عنصر من عناصر الخطة السنوية كنظام.

39. الخطة الدرسية

ها نحن وإياك، مع المستوى الأخير من مستويات التخطيط وهو مستوى التخطيط لتنظيم تعلم موضوع ما، في موقف تعليمي صفي يستغرق حصة أو أكثر.

إن خطة العمل التي نتحدث عنها، هي نظام رباعي، مكوناته أو عناصره هي نفسها مكونات أو عناصر الموقف التعليمي الصفي، والخطة السنوية، ومكونات خطة العمل الدرسية هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ولكن كيف سيظهر كل مكون أو عنصر في هذه الخطط؟

1. الأهداف التعلمية في الخطة الدرسية

تظهر الأهداف التعلمية في الخطة الدرسية ظهوراً مباشراً، وتكون سلوكية ومن وجهة

نظر المتعلم، وتكون شاملة لنتاجات التعلم المختلفة، ومن هنا تظهر الأهداف بأربع مجموعات: أهداف العمليات العقلية، والأهداف المتصلة بالمفاهيم وتشكيلاتها من مبادئ وتعميمات، وأهداف الاتجاهات والقيم، والأهداف الأدائية أو ذات العلاقة بالمهارات، إننا نرى أن تظهر الأهداف التعلمية بالترتيب نفسه ولا نرى غير ذلك.

أسئلة التقويم الذاتي

1. حدد أهم عناصر الخطة الدرسية.
2. ما أهم الشروط الواجب توافرها في الأهداف التعلمية للخطة الدرسية؟
3. حدد المجموعات الأربع التي تظهر فيها الأهداف التعلمية.
4. أين موقع الأهداف في الخطة الدرسية؟
5. كيف تظهر الأهداف التعلمية في الخطة الدرسية؟

2. المحتوى في الخطة الدرسية

لقد سبق لك أن عرفت كيف يظهر المحتوى في الخطة السنوية وبقي أن تعرف كيف يظهر المحتوى في الخطة الدرسية، صحيح أن الخطة الدرسية هي نظام رباعي العناصر، والمحتوى هو أحد عناصرها ولكن لا يظهر المحتوى في الخطة الدرسية بشكل مستقل، بل إنه موجود في الكتاب، وفي الأهداف وفي الخطوات، وفي ذهن المعلم، ويرتب نفسياً ومنطقياً في الخطوات نفسها. أن كل خطوة تشتمل على الأنشطة التعليمية أو التعلمية وتشتمل على مصادر التعلم بالإضافة إلى المحتوى الدراسي.

أسئلة التقويم الذاتي

1. أين موقع المحتوى في الخطة الدرسية؟
2. كيف يظهر المحتوى في الخطة الدرسية؟
3. كيف يرتب المحتوى في الخطوات؟

3. الأنشطة في الخطة المدرسية

قد تسألنا عن المقصود بالأنشطة فنقول لك: إن الأنشطة تكون تعليمية تقوم بها أنت

وتعلمية يقوم بها متعلموك، وتظهر على شكل خطوات ومع مصادر التعلم اللازم توظيفها في كل خطوة، وطبعاً تعد الكلمة المطبوعة المصدر الرئيسي للتعلم، وتليها بقية المصادر التي عرفتها، وتتم جدولة الخطوات زمنياً، ويجب أن تنطلق في هذه الخطوات من أن التعليم ما هو إلا تنظيم للتعلم.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما المقصود بعنصر الأنشطة في الخطة الدرسية؟
2. كيف تظهر الأنشطة في الخطة الدرسية؟
3. ما الهدف من الخطوات في الخطة الدرسية؟

4. التقويم في الخطة الدرسية

يعد عنصر التقويم، العنصر الرابع من الخطة الدرسية، ولكنه كالمحتوى لا يظهر في جزء مستقل، بل يظهر ضمن الخطوات، ويسمى بالتقويم التكويني، ونرى أن تخصص الخطوة الأخيرة، لتقويم نسميه، بالتقويم الختامي. ويجب أن تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف أولاً، وبقية عناصر الموقف الصفي ثانياً.

أسئلة التقويم الذاتي

1. كيف يظهر عنصر التقويم في الخطة الدرسية؟
2. ما نوع التقويم في الخطط الدرسية؟

5. الشروط الواجب توافرها في إعداد الخطة الدرسية

بعد كل ما ذكرناه لك عن الخطة الدرسية، سنختتم موضوعها بالشروط الواجب توافرها في إعداد الخطة الدرسية، ومن هذه الشروط ما يلي:

- يظهر عنصران في الخطة الدرسية: الأهداف في مجموعاتها الأربعة والخطوات.
- قم بإعداد الخطة الدرسية للموضوع الواحد بغض النظر عن عدد الحصص اللازمة لتنظيم تعلمه.
- نقترح تسمية الأنشطة بالخطوات.

- سجل ملاحظاتك على تنفيذ الخطة، لتراعي هذه الملاحظات عندما تعود لتنفيذها مرة أخرى.
- أشرك معلمين آخرين في إعداد الخطط الدرسية.
- أعلم الطلاب بخطوات الخطة الدرسية.
- احرص على تكليف الطلاب الذين لهم أدوار في خطوات خطة الدرس مسبقاً.
- من المفروض أن تكون جميع الخطوات في خطط الدروس الصفية خطوات تعلمية.
- انتبه إلى أن الخطوة الأخيرة لك، وهي تشتمل على العمليات التالية: عملية الإغلاق التي بها تلخص الموضوع بكلمات قليلة، كما تصوب الأخطاء في حالة وقوعها، بالإضافة إلى المزيد من الإثراء ما أمكن، وعملية التغذية الراجعة التي تقف فيها على تعليقات المتعلمين وملاحظاتهم، وعملية التعيينات.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما العنصران اللذان يظهران في خطة الدرس؟
2. اختر التسمية السليمة لعنصر الأنشطة.
3. ما فائدة الملاحظات التي نصحت بتسجيلها بعد تنفيذ خطة الدرس؟
4. حدد الشروط ذات العلاقة بالمتعلمين في خطة الدرس..
5. أين الخطوة في خطة الدرس المكرسة لك كمعلم؟

تدريبات

1. اعقد مقارنة بين السمات المميزة لكل عنصر من عناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام، ولكل عنصر من عناصر الخطة السنوية كنظام، ولكل عنصر من عناصر خطة الدرس كنظام، ثم اكتب تقريراً عن هذه المقارنات.
2. استخلص السمات المميزة لكل من الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم في خطة الدرس.
3. ما المسوغات التي جعلتنا نأخذ بتسمية "خطة الدرس".

نشاطـات

1. قيم عـدداً من خطط الدروس أو مـا يسـمى بمذكـرات التحـضيـر، في ضـوء السمات المميزة لكل عنصر من عناصر الخطة الدرسية.
2. ناقش عدداً من المعلمين والمديرين في خطة الدرس كنظام، مبيناً مدى مراعاة أولئك المعلمين والمديرين للسمـات المميـزة لكل عنصـر من عناصـر خطة الدرس الصفية كنظام.

6. نماذج من الخطط الدرسية

خطة الدرس الصفية رقم (1)

أولاً: معلومات عامة

الصف : التاسع الأساسي

الفصل : الأول

اسم الكتاب : تاريخ الحضارة العربية الإسلامية (9)

الطبعة : الأولى

رقم الوحدة : الثانية

اسم الوحدة : الحياة الاجتماعية

اسم الدرس : تكوين المجتمع العربي الإسلامي

عدد الحصص المخصصة للدرس : حصة واحدة

ثانياً: الأهداف التعلمية

من المتوقع بعد قيام الطالب بدراسة هذا الدرس، وقيامه بكل ما سيطلب منه أن يصبح قادراً على:

1. إدراك المفاهيم التالية: صدر الإسلام، الأعاجم، التقوى، الفتح الإسلامي، الأمصار الإسلامية، الاستيطان في الأمصار، الموالي، أهل الذمة، السقاية، البيمارستانات، دور الأيتام، الحكام المسلمون، الأعطيات، الأشراف، الولاة.

2. استخلاص خصائص طبقات المجتمع العربي الإسلامي.
3. الاعتزاز بالحياة الاجتماعية الإسلامية.
4. اكتساب مهارة كتابة التقارير، وإدارة المنتدى كطريقة من طرق التدريس.

ثالثاً: خطوات الدرس

نظم تعلم هذا الدرس بالخطوات التالية:

1. في (15) دقيقة تنفذ تقنية المنتدى على النحو التالية:

- يتم اختيار ثلاثة طلاب ليعرض الأول منهم: مراحل تطور المجتمع الإسلامي، وخصائص هذا المجتمع في كل مرحلة، ويعرض الثاني: خصائص طبقة الحكام في المجتمع الإسلامي، ويعرض الثالث: خصائص طبقة الفقهاء والأدباء والعلماء. يناقش بقية الطلاب ما يعرض كل طالب.
- يتم تكليف الطلاب قبل وقت من بداية الدرس ليتمكن المكلفون القيام بما سيطلب منهم.

2. في (10) دقائق تقوم اللجان الثلاث الصغيرة المكونة من طالبين بالأنشطة، وتعرض ما قامت به، ويقوم بقية الطلاب بمناقشة ما يتم عرضه.
3. في (10) دقائق يقرأ الطلاب الأسئلة ويجيبون عن الأسئلة التالية:

- ما الأسئلة التي لم يسبق التعرض إليها؟ أجب عنها.

4 رتب الأسئلة حسب ورودها في الدرس.

- صنف الأسئلة إلى أسئلة تذكر وأسئلة تفكر.
- ما أسهل سؤال؟ وما أصعب سؤال؟
- ما الأسئلة التي تتطلب المزيد من التحديد.

5. في (5) دقائق قم بعمليات الإغلاق والتغذية الراجعة والتعيينات للدرس والدروس التالية.

رابعاً: إرشادات

1. قم بعملية التكليفات في وقت كاف.

2. اهتم بالمفاهيم الواردة في الهدف الأول.

خطة الدرس الصفية رقم (2)

أولاً: معلومات عامة

الصف : التاسع الأساسي
الفصل : الثاني
اسم الكتاب : تاريخ الحضارة العربية الإسلامية (9)
الطبعة : الأولى
رقم الوحدة : الرابعة
اسم الوحدة : الحياة العلمية والأدبية في الدول العربية والإسلامية
اسم الدرس : مقدمة عامة عن مكانة العلم في الإسلام والمؤسسات التعليمية
عدد الحصص المخصصة للدرس : حصتان

ثانياً: الأهداف التعلمية

من المتوقع بعد قيام الطالب بدراسة هذا الدرس وقيامه بكل ما سيطلب منه أن يصبح قادراً على:

1. إدراك المفاهيم التالية: الكتب السماوية، الصحابة، التابعون، العلوم الدينية، الحركة العلمية، الكتّاب، الزوايا في المسجد، حلقات العلم، السنن، الفرائض، المؤدب، المناقشة، المناظرة العلمية، الرواق، الأوقاف على المساجد، الجرايات.
2. استخلاص السمات المميزة للكتاتيب والمساجد والمدارس في الدولة الإسلامية.
3. الاعتزاز بإنجازات الدولة العربية الإسلامية في مجال العلم.
4. تنمية مهارة عقد الندوة وكتابة التقارير.

ثالثاً: خطوات الدرس

نظم تعلم هذا الدرس بالخطوات التالية:

1. في (10) دقائق كلف الطلاب بقراءة المقدمة العامة عن مكانة العلم في الإسلام وتتبع مراحل الاهتمام بالعلم وخصائص كل مرحلة.

2. في (30) دقيقة تنظم ندوة مكونة من ثلاثة طلاب تناقش فيما بينها خصائص الكتاتيب، والمساجد، والمدارس، انتبه إلى ضرورة تكليف الطلاب قبل وقت كاف، واحرص على أن يختار الطلاب الثلاثة منسقاً لعملهم من بينهم، يخصص بعض الوقت في النهاية ليطرح بقية أسئلتهم على أفراد الندوة.
3. في (15) تقوم اللجان الثلاث التي سبق أن كلفت في وقت سابق للقيام بالأنشطة الثلاثة الواردة في نهاية الدرس بعرض ما قامت به، يناقش بقية الطلاب ما يتم عرضه.
4. في (10) دقائق يقرأ الطلاب الأسئلة الثمانية الواردة في نهاية الدرس ويجيبون عن الأسئلة التالية:
   - ما الأسئلة التي لم يسبق طرحها؟ أجب عنها.
   - رتب الأسئلة حسب ورودها في الدرس.
   - صنف الأسئلة إلى أسئلة تفكر وأسئلة تذكر.
   - ما أسهل سؤال؟ وما أصعب سؤال؟
   - ما الأسئلة التي تتطلب المزيد من التحديد؟
5. في (10) دقائق يعيد الطلاب قراءة الدرس قراءة صامتة بسرعة، واختيار اسم شخص على الأقل وتعريفه، يقرأ الطلاب التعريفات في النهاية.
6. في (5) دقائق قم بعملية الإغلاق والتغذية الراجعة والتعيينات اللازمة للدرس أو الدروس التالية.

رابعاً: إرشادات

1. اهتم بإدراك الطالب لجميع المفاهيم الواردة في الهدف الأول.
2. احرص على التكليفات في وقت مبكر.

خطة الدرس الصفية رقم (3)

أولاً: معلومات عامة

الصف : التاسع الأساس

الفصل : الثاني

اسم الكتاب : تاريخ الحضارة العربية الإسلامية (9)

الطبعة : الأولى

رقم الوحدة : الخامسة

اسم الوحدة : الفن والعمارة

اسم الدرس : تاريخ الفن الإسلامي وفن العمارة في الإسلام

عدد الحصص المخصصة للدرس : حصتان

ثانياً: الأهداف التعلمية

من المتوقع بعد قيام الطالب بدراسة هذا الدرس وقيامه بكل ما سيطلب منه أن يصبح قادراً على:

1. إدراك المفاهيم التالية: الفن الإسلامي، التراث، المعابد، التكايا، فن العمار، سعف النخيل، الباحة، صحن المسجد، المحراب، القنطرة، المئذنة، الرواق، السارية، القبة، الكتابة الكوفية.
2. استخلاص خصائص فن العمارة للمساجد والقصور والمدارس.
3. الاعتزاز بالفن الإسلامي وفن العمارة الإسلامية.
4. اكتساب مهارة إدارة تقنية هيئة الثقات.

ثالثاً: خطوات الدرس

نظم تعلم هذا الدرس بالخطوات التالية:

1. في (40) دقيقة تنفذ تقنية هيئة الثقات على النحو التالي: اطلب من خمسة أو ستة طلاب قراءة الدرس أكثر من مرة قراءة واعية، والاستعداد للإجابة عن كل سؤال يمكن أن يوجه إليهم، واطلب في الوقت نفسه من بقية الطلاب إعداد الأسئلة، لتوجيهها لهيئة الثقات، اعمل إغلاقاً سريعاً لهذه التقنية في هذه الخطوة بحيث تلخص ما تمت مناقشته، وتثري الدرس وتصوب الأخطاء التي وقع فيها أعضاء الندوة.

2. في (10) دقائق اطلب من الطلاب قراءة الدرس قراءة سريعة وكتابة خمسة أسماء لأشياء، أو أشخاص وتعريف كل اسم تعريفاً قصيراً، نظم عملية قراءة التعريفات.

3. في (10) دقائق اطلب من الطلاب ملاحظة الصور السبع الواردة في الدرس وكتابة تعليق سريع على كل صورة. تقرأ التعليقات أمام الطلاب.

4. في (10) دقائق حاول إذا أمكن ذلك أن تقوم لجنة صغيرة من الطلاب بأحد الأنشطة الأربعة المقترحة في نهاية الدرس. تعرض اللجنة ما قامت به، ويناقش الطلاب ما تم عرضه.

5. في (5) دقائق يقرأ الطلاب الأسئلة الخمسة ويجيبون عن الأسئلة التالية:

- ما الأسئلة التي لم يتعرض لها الطلاب؟ أجب عنها.
- رتب الأسئلة حسب ورودها في الدرس.
- صنف الأسئلة حسب ورودها في الدرس.
- صنف الأسئلة إلى أسئلة تتطلب التذكر وأخرى تتطلب التفكر.
- ما أسهل سؤال؟ وما اصعب سؤال؟
- ما الأسئلة التي تتطلب المزيد من التحديد؟

رابعاً: إرشادات

1. قم بالتكليفات مسبقاً.
2. اهتم بإدراك الطلاب للمفاهيم الواردة في الهدف الأول.

الاختبار التقويمي

أشر إلى كل عبارة صحيحة أو الأكثر صحة في كل فقرة من الفقرات الآتية:

1. من خصائص الأنشطة في الموقف التعليمي الصفي:
   أ. تقتصر على ما يقوم به المعلم فقط
   ب. تختار بعيداً عن المحتوى
   جـ. تقتصر على ما يقوم به المتعلم فقط
   د. تظهر الأنشطة على شكل خطوات
2. من خصائص خطة التعليم الصفية الفصلية:
   أ. تظهر أهداف كل موضوع من موضوعات المحتوى في الخطة
   ب. يظهر النشاط الذي سيوظفه المعلم لتعليم كل موضوع من موضوعات المحتوى
   جـ. يعد المحتوى أهم عناصرها
   د. يظهر التقويم مفصلاً كتفصيل المحتوى
3. من خصائص الأهداف في الخطط الدرسية:
   أ. تشتق من عنصر المحتوى
   ب. تحدد لكل خطوة من خطوات العمل الصفي الأهداف الخاصة بها
   جـ. تظهر على شكل نتاجات تعلمية متوقعة
   د. تركز على الأهداف المعرفية الإدراكية
4. نتعامل مع الموقف التعليمي الصفي:
   أ. على أنه يتكون من عناصر لا روابط بينها
   ب. لا توجد فيه أية عناصر لأن الموقف الصفي متغير جداً وغير ثابت
   جـ. نظام يتكون من العناصر ولكل عنصر وظيفة
   د. يتم التعامل مع كل من المعلم والمتعلم فقط فهما المعنيان في الموقف الصفي

5. تصاغ الأهداف في الموقف التعليمي الصفي من:

أ. وجهة نظر المتعلم ب. وجهة نظر المعلم

جـ. أهم المفاهيم الذي يشتمل عليها المحتوى

د. الأنشطة التعليمية أو التعلمية

6. بالنسبة للمراجع في خطتي التعليم الفصلية والدرسية:

أ. تتناول المراجع الموجودة في المكتبة وفي خارجها

ب. تتناول مراجع للطلاب وأخرى للمعلم

جـ. تحدد مراجع لكل موضوع من موضوعات المحتوى في الخطة الفصلية

د. تحدد مراجع لكل موضوع في كل خطة من خطط العمل الدرسية.

7. يحدث التعلم الفعال إذا:

أ. ألقي العبء التعليمي كله على المعلم

ب. نُظّم التعليم ليصبح تعلماً

جـ. إذا قاس الاختبار مدى حفظ المتعلمين للمحتوى التعليمي

د. إذا توفرت في المدرسة الوسائل التعليمية التعلمية والأجهزة والمعدات

8. من خصائص الخطة الدرسية:

أ. نحضّر لتعليم حصة وليس لتعليم موضوع يستغرق حصة أو أكثر

ب. يكلف المتعلمون بالتعيينات البيتية قبل شرح الدرس

جـ. يوظف الكتاب المدرسي على اعتبار أنه المصدر الوحيد للتعلم

د. نقصد بهيئة الثقات قيام عدد من المتعلمين بمناقشة موضوع ما أو جزء منه فيما بينهم

9. من خصائص التخطيط للتعليم:

أ. ينطلق من أهداف النظام فقط

ب. ينطلق من المعلم وماذا عليه أن يعمل فقط

جـ. ينطلق من النتاجات التعلمية المتوخاة

د. يوفر التخطيط في الجهد والوقت والمال ويعطي النتائج الأفضل

10. من خصائص التقويم في الموقف التعليمي الصفي:

أ. يتحدد التقويم في ضوء محتوى المادة الدراسية

ب. يتكون من عملية تقويمية واحدة

جـ. يتحدد في ضوء الأهداف التعلمية المتوخاة

د. يكون التقويم ختامياً دائماً

11. العنصر الذي يظهر عاماً في خطة التعليم الفصلية:

أ. الأهداف والأنشطة والتقويم ب. المحتوى

جـ. الأهداف التعلمية فقط د. المراجع

12. من خصائص الخطة الدرسية:

أ. تسمى الأنشطة في الخطة الدرسية بالخطوات

ب. تعد الخطة الدرسية نظاماً مكون من عناصر أربعة: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم

جـ. يفضل أن تتوجه خطوات العمل إلى الأنشطة التعليمية

د. على المعلم أن يعد خططه الدرسية لوحده ودون إشراك الآخرين معه

13. من خصائص النظام:

أ. لا قوانين معينة في النظام

ب. التغذية الراجعة تتم من المخرجات إلى المدخلات

جـ. تهدف التغذية الراجعة فيه إلى التعرف إلى ما يحققه النظام فقط

د. أسلوب النظم هو مرادف للنظام نفسه

14. من خصائص الخطة الدرسية:

أ. تتم القراءة الصامتة لموضوع ما أو لجزء منه بعد الشرح وليس قبله

ب. تسمى التقنية التي يقوم بها عدد من الطلاب بشرح جزئية من الموضوع كل طالب على حدة بتقنية الندوة

جـ. نقصد بتقنية الندوة مناقشة عدد من المتعلمين لموضوع ما أو لجزء منه فيما بينهم على مسمع بقية المتعلمين

د. تستخدم الوسائل التعليمية كمصادر تعليم

15. من خصائص المحتوى في الموقف التعليمي الصفي:

أ. يقتصر على الكلمة المطبوعة والمسموعة فقط

ب. لا يعتبر الأنشطة وكل أساليب التقويم منه

جـ. له بنيتان نفسية ومنطقية

د. يوجد في الكتاب فقط

16. تشتمل الخطوة الواحدة في الموقف التعلمي الصفي على:

أ. الزمن ونوع النشاط ومصدر أو مصادر التعلم

ب. المحتوى التعليمي فقط

جـ. الخصائص النمائية للمتعلم فقط

د. الوسائل التعليمية التعلمية فقط

17. من خصائص خطة التعليم الفصلية:

أ. تنطلق من الوحدات التعليمية في الكتاب

ب. تنطلق من تحديد الخطوات التعليمية التعلمية

جـ. لا يظهر فيها التقويم لا بشكل أعمدة ولا بشكل متضمن في الأهداف

د. تنطلق من الأسابيع فيحدد المحتوى الذي سيتم تعلمه في كل أسبوع

18. من خصائص الخطة الدرسية:

أ. تكون الأنشطة تعليمية دائماً

ب. تشتمل الخطوة الواحدة في الخطة الدرسية على المحتوى المنوي تعلمه

جـ. يظهر التقويم بشكل مستقل عن الخطوات

د. لا يظهر المحتوى بشكل مستقل في الخطة الدرسية

19. من خصائص النظام:

أ. العلاقات بين العناصر فيه تبادلية

ب. العلاقات بين العناصر خطية

جـ. لا تأثيرات يمكن أن تنتقل فيه بين عنصر وآخر

د. لا هدف محدد للنظام حيث أن الهدف له يحدد من خارجه

20. من خصائص الأهداف أنها يجب أن تركز على:

أ. المحتوى الذي سيعلم

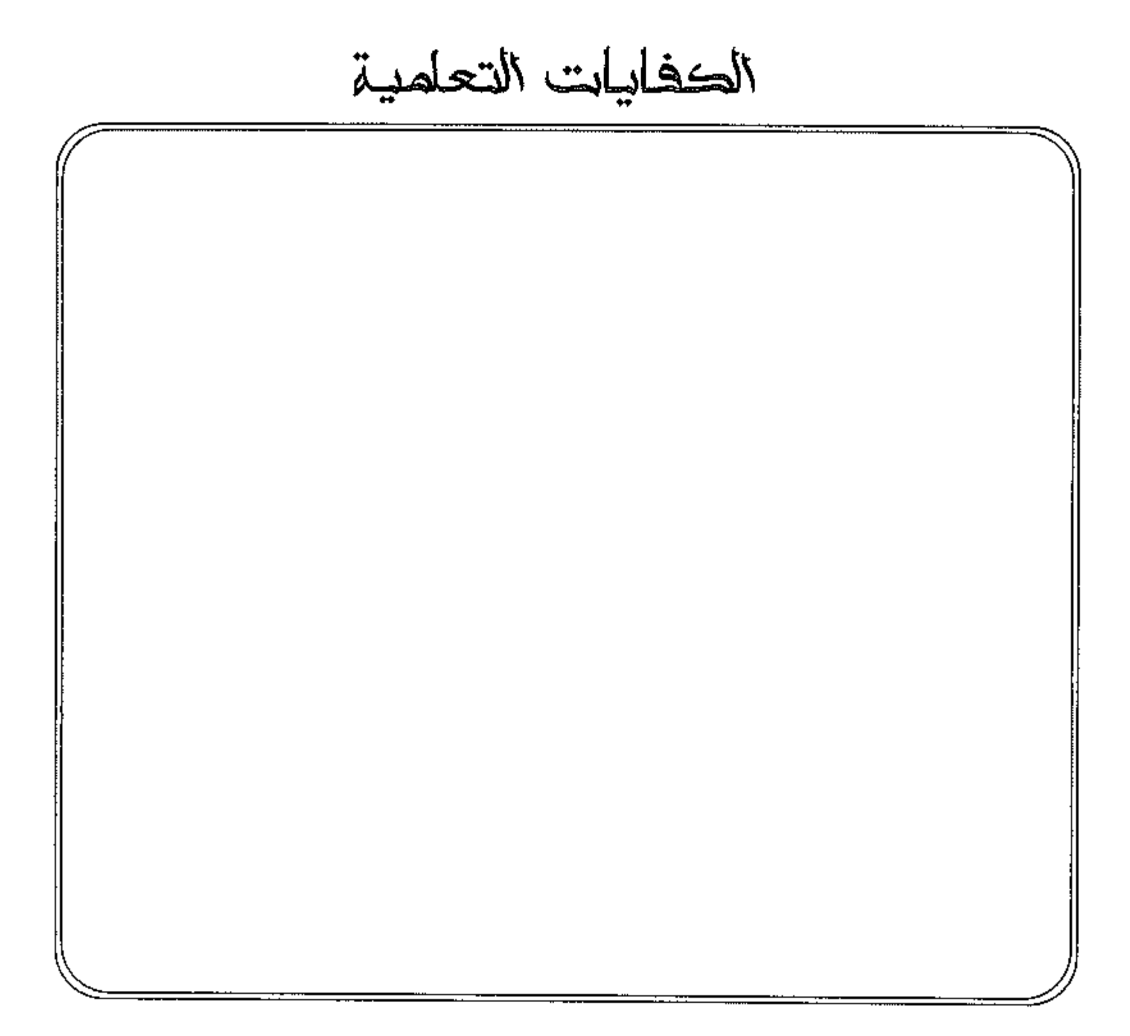
ب. النتاجات التعلمية المتوخاة

جـ. ما سيقوم به كل من المعلم والمتعلم

د. أساليب التقويم المتوخاة

الباب السادس

الكفايات التعلمية





من الاتجاهات التربوية اليوم التأكيد على ما يستطيع المعلم أن يعلمه، ويطلق على هذا الاتجاه "حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات". سنعرف الكفاية، ونعرفك أيضاً بالارتباطات المرتبطة بها، وبسماتها المميزة، وبالأطر المرجعية لاشتقاقها، وبأنواعها.

1. تعريف الكفاية (Competency) ومكوناتها

لكي يتمكن المعلم من أداء المهمات الرئيسية المنوطة به في إطار دوره كمنظم للتعلم وميسراً، ينبغي أن يمتلك ويتقن عدداً من الكفايات الأدائية التعليمية وغير التعليمية، فما الكفاية؟

هناك عدة تعريفات للكفاية ويمكن تبني التعريف الآتي:

هي القدرة على عمل شيء بفعالية، وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة. وقد تكون الكفاية معرفية، (Cognitive)، وقد تكون أدائية .(Performance) والكفاية المعرفية تكون منطلقاً وأساساً للكفاية الأدائية، والأخيرة تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهام التي ترتبط بها.

وتتكون الكفاية الأدائية من عناصر أساسية ثلاثة تتكامل فيما بينها لتكون (الكفاية) وهذه العناصر هي:

المكون المعرفي

الخلفية النظرية التي يحتاجها الشخص المعني؛ لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهام التي يتطلبها عمله، ووصف خطواتها، وتتابع تلك الخطوات مستنداً إلى المبادئ، والمفاهيم، والحقائق العلمية التي تكون بمجموعها كفايته المعرفية.

المكون العملي

يشتمل المكون العملي للكفاية الأدائية على المهارات اليدوية واللفظية وغير اللفظية المختلفة، بما في ذلك القراءة، والكتابة، والكلام، والمناقشات، والرسم، والتخطيط، وتركيب الأجهزة، وتشغيلها واستعمال الأجهزة والأدوات المختلفة.

المكون الوجداني أو الخلقي

يشتمل هذا المكون من مكونات الكفايات الأدائية على جملة الاتجاهات، والقيم والمبادئ

الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني، ويكون بذلك أدى عمله بأمانة وتمثل قول الرسول الأعظم: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". فالإتقان قمة الأداء وقيمته.

إن المتأمل للكفايات الأدائية التالية، يستطيع بسهولة أن يتبين الأبعاد الثلاثة المعرفية والعملية والوجدانية لكل منها، فكفاية تخطيط الدروس للتعليم الصفي، وكفاية توظيف التجارب العلمية في التعليم، أو كفاية إدارة وتنظيم المناقشات الصفية، جميعها تتطلب:

- جملة من المعارف والحقائق المتصلة بها.
- عدداً من المهارات العملية الحركية.
- اقتناعاً وإيماناً بقيمة تلك المهارات وجدواها، وحرصاً على تنفيذها وتوظيفها في تنفيذ المهام المنوطة بالمعلم بإتقان وفاعلية.

أسئلة التقويم الذاتي

1. بعد دراستك لتعريف الكفاية، ما الجديد الذي يشير إليه هذا التعريف؟
2. ما العلاقة بين الكفاية المعرفية والكفاية الأدائية؟
3. ما أهمية المكون القيمي في الكفاية؟
4. ماذا يحدث لو اهتممنا بالمكون الأدائي للكفاية، وتركنا المكونين المعرفي والقيمي؟

2. ارتباطات حركة التربية القائمة على الكفايات (CBTC) [1]

إن الاهتمام بالكفايات ولد ما سمي بحركة التربية القائمة على الكفايات أو الأداءات، والحركة الأخيرة لم تنشأ من فراغ بل ارتبطت منذ البداية بسلسلة من العوامل والحركات الأخرى أهمها ما يلي:

حركة المسؤولية Accountability

تحمل هذه الحركة كل المسؤولية في فشل الطالب للمعلم. إن المعلم الجيد هو الذي

1 - Competency Based Teacher Education

يستطيع طلابه أن يقوموا بالعمل الذي خطط لأن يقوموا به. ولتحقيق المسؤولية بعدالة، تم الاهتمام بتربية المعلمين قبل المعرفة وفي أثنائها، وتم اختيار العناصر الأفضل لمهنة التعليم، مع التزام المعلمين ومن له علاقة بهم بأخلاقيات مهنة التعليم.

حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات

ترتبط هذه الحركة بحركة التربية القائمة على الكفايات، فكلتاهما تؤكد أن على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة، وعلى أن معيار تقويم المعلم، هو ما يستطيع عمله لا ما يعرفه أو ما يعتقده أو يشعر به، وذلك لأن ما يستطيع عمله يقاس بما يعرفه ويعتقده ويشعر به، فإذا استطاع المعلم تطبيق ما يعرف، ويستطيع أن يعمل ما هو متوقع منه يمنح الشهادة. والسيطرة عليه، وفي كل هذه الأحوال لا أهمية للوقت والدرجات التي يحصل عليها المعلم، إن منح الشهادة القائمة على الكفايات يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية:

تحديد الصفوف التي يستطيع المعلم أن يعلمها، وتحديد المجتمع الذي يستطيع أن يعمل فيه، وتحديد الجهة التي ستحدد الأداء الناجح، وتحديد معايير النجاح.

تطور التكنولوجيا التربوية

إن التكنولوجيا التربوية لا تقترن بالآلات أو الأدوات فحسب، إنما هي تطبيق العلم على العمل. وترجع جذور التكنولوجيا التربوية إلى الأبحاث التي أجريت على الاشراط الإجرائي، وانعكاسات تلك الأبحاث على المدارس، ممثلة بما يسمى فيها بالتعليم المبرمج، حيث يصل المتعلم في التعليم المبرمج إلى الأهداف خطوة خطوة بغض النظر عن الوقت.

حركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعلمية سلوكية

ساعدت هذه الحركة على تطوير حركة التربية القائمة على الكفايات، فالكفاية الواحدة تحدد سلوكياً بعدد من الأهداف على شكل نتاجات تعلمية، يمكن أن تلاحظ وتقاس وتقوم. وتشتمل الأهداف السلوكية على الشروط التي سيحدث فيها السلوك، وتشتمل أيضاً على معايير تقويم الأداء المتعلق بالهدف، وهذا هو نفسه ما تشتمل عليه الكفايات. إن الأهداف في حركة الكفايات عدا عن أنها سلوكية، تكون شاملة أيضاً لجميع مجالات التعلم الإدراكية المعرفية والأدائية، وتكون معروفة للمعلم والطالب.

التعلم الإتقاني Mastery Learning

لا يتحقق التعلم الإتقاني إلا من خلال تفريد التعليم مع الاهتمام بالأداء، وهذا عينه مما

تهتم به حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، حيث تهدف إلى تعليم كل تلميذ المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية اللازمة، لجعله قادراً على التعلم، وهي معنية بتحديد النتاجات المتوخاة سلفاً.

حركة التجريب

ترتبط هذه الحركة بالتغير المتسارع للعالم، وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس، وبالسلوك النفسي والاجتماعي، وجميع هذه الأمور تهتم بها حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

حركة التربية القائمة على العمل الميداني

تتاح الفرصة للطلاب المعلمين في هذه الحركة؛ ليشاهدوا ويلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس، وليمارسوا عملية التعليم نفسها، وتلحق بكل طالب معلم مجموعة صغيرة من الطلاب، ليعمل معهم بعض الوقت، ثم تتاح له الفرص ليعمل مع مجموعات أكبر. إن هذه الإجراءات مستخدمة في حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

حركة تفريد التعليم

تستخدم في حركة التربية القائمة على الكفايات مواد تعليمية مفردة مثل: الحقائب التعليمية، والمجمعات التعليمية، والتعليم المبرمج وغيرها. وتقوم المواد المفردة على عدة مبادئ مثل: التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، وتحديد الحاجات، والسير حسب قدرة المتعلم.

الحركة السلوكية

تستخدم حركة الكفايات مبادئ الحركة السلوكية في الإعداد، والتدريب، والتربية، وتشكيل السلوك وتعديل السلوك. ومن هذه المبادئ: التغذية الراجعة وتحديد الأهداف بدقة.

النظم

من الضروري أن تحدد كفايات أية تربية وأي إعداد وتدريب في ضوء النظم، أي في ضوء الإطار الكلي، أو النظام، وتحديد الكفايات اللازمة لكل عنصر.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ميز بين حركة التربية القائمة على الكفايات، وحركة التربية القائمة على الأداءات.
2. بين العلاقة بين حركة التربية القائمة على الكفايات وكل من:
   - حركة المسؤولية.
   - حركة منح الشهادات.
   - التكنولوجيا التربوية.
   - الأهداف السلوكية.
   - التعلم الإتقاني.
   - العمل الميداني.
   - التجريب.
   - تفريد التعليم.
   - النظم.
3. ماذا تقصد بكل من: حركة المسؤولية، التكنولوجيا التربوية، التعلم الإتقاني، تفريد التعليم؟

3. السمات المميزة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات

لحركة الكفايات سمات مميزة تصنف على النحو الآتي:

- السمات المتعلقة بالأهداف التعلمية: تكون الأهداف محددة سلفاً بشكل واضح وسلوكية ويشترك المتعلم في تحديدها أو العلم بها على الأقل.
- السمات المتعلقة بأساليب الإعداد: لا بد من توفير الفرص للتدرب على الكفايات في المجال الميداني، ولا بد من مراعاة الفروق الفردية، والتركيز على الممارسة العملية، والوقت غير مهم بل المهم، هو امتلاك القدرة على العمل.
- السمات المتعلقة بالدور الفعال للمتعلم: تدور حركة الكفايات على المتعلم، وتؤكد على طرق التعلم: التعلم بالمجابهة، والتعلم بالمراسلة، والتعلم بوسائل الإعلام، والتعلم الموجه

ذاتياً. ولنحصر دور المعلم في أنه منظم لعملية التعلم، وتكون الدافعية في حركة الكفايات داخلية.

- السمات المتعلقة بالتقويم: تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف والقدرة على العمل، ولا دخل للوقت في عملية التقويم. ويؤكد على التقويم المرحلي، والتقويم الختامي، والتقويم الذاتي، ويتنافس المتعلم مع ذاته.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ميز بين كل من:
   - التقويم المرحلي والتقويم الختامي.
   - التعلم بالمجابهة والتعلم بالمراسلة.
   - الفروق الفردية وتفريد التعليم.
2. ما المقصود بكل من: التعلم بالمراسلة، التعلم بوسائل الإعلام، الدافعية الداخلية، تنافس المتعلم مع ذاته؟
3. ما دور الوقت في حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات؟

4. الأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات

تشتق الكفايات في العادة من عدة مصادر أو أطر، ومن هذه المصادر ما يلي:

- الإطار النظري: أي ندرس المادة النظرية، ونحاول استخلاص القدرات أو الكفايات أو الأداءات المتوخاة منها مع قلب التركيز من الإطار النظري إلى البعد العملي أو الممارسة.
- المهام أو الأدوار أو الوظائف: وهنا لا بد من عملية تحليل الموقف المطلوب، إلى مهام أو أدوار أو وظائف أو مهارات ثم تحويلها جميعاً إلى كفايات أدائية مع مستويات ومعايير لكل كفاية، بالإضافة إلى الشروط المطلوب توافرها، ومن ثم تحول الكفايات إلى أهداف ممكّنة، وهناك إجراءات أخرى لا بد من أخذها بعين الاعتبار مثل: تحديد الإطار النظري، وربط الإطار النظري بالممارسة العملية، ومراعاة الفروق الفردية.
- تحويل البرنامج القائم إلى مجموعة من الكفايات: وهنا لا بد من التركيز على الجانب العملي، والممارسة والانطلاق منهما.

- إطار البحوث كأحد مصادر اشتقاق الكفايات: يمكن استخلاص الكفايات من البحوث التي يقوم بها الباحثون، ومن أمثلة هذه البحوث، بحوث تحليل التفاعل اللفظي لأميدون وفلاندرز وغيرهما، وبحوث التعليم المصغر مثل: موضوعات الأسئلة السابرة وأسئلة التمايز وتوفير الدافعية واستخدام الأمثلة، وبحوث تعديل السلوك، وبحوث معايير أداء المعلم.
- إطار الكفايات الجاهزة: وهي متعددة، فهناك قوائم كفايات حددها الباحثون، وهناك كفايات حددتها المؤسسات المختلفة.

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما أهم مصدر من مصادر اشتقاق الكفايات برأيك؟ علل إجابتك.
2. ما النقص في كل مصدر من المصادر التالية لاستخلاص الكفايات:
   - مصدر الكفايات الجاهزة.
   - الإطار النظري؟
3. ما المقصود بكل من: السؤال السابر، التفاعل اللفظي، التعليم المصغر، الأهداف الممكّنة؟

5. انواع الكفايات التي يحتاجها المعلم

لكي يتمكن المعلم من أداء مهامه ومسؤولياته بوصفه منظماً للتعلم، وميسراً ومعززاً ومرشداً لعملياته وخبراته، يحتاج إلى العديد من الكفايات الأدائية، وتنقسم هذه الكفايات الأدائية بحسب المهام المختلفة التي ترتبط بها، إلى نوعين من الكفايات الأدائية هما:

الكفايات التعليمية: وهي الكفايات التي تشير إلى جميع المهارات والمقدرات التي يحتاجها المعلم في أثناء الموقف التعليمي الصفي، وتساعده في تنظيم هذا الموقف. كما تشتمل هذه الكفايات على كل ما من شأنه تحفيز الطلاب واستثارة اهتماماتهم بمحتوى التعلم وطرائقه ونتاجاته ومساعدتهم على بلوغ النتاجات المستهدفة إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم.

الكفايات المساندة او الكفايات غير التعليمية: إن المعلم اليوم مسؤول عن بعض المهام غير التعليمية التي تعد جزءاً لا يتجزأ من مسؤولياته في إطار دوره كمنظم للتعلم وميسر ومعزز

تدريبات

1. ما أهمية أن ننظر إلى الموقف الصفي كنظام؟
2. مم تتكون الكفاية من حيث شكل صياغتها؟
3. ما العلاقة بين الكفايات والأهداف؟

نشاطات

1. لو أردنا أن نجعل منك معلماً قادراً على توجيه طلابه إلى خدمة المجتمع المحلي، ما الكفايات اللازمة لك في هذه الحالة؟
2. ادرس الكفايات الآتية وحدد مدى معرفتك بكل كفاية: معرفة كبيرة ومعرفة متوسطة ومعرفة قليلة.
3. أشر إلى الكفايات المرفقة التي تمارسها فعلاً بدرجة كبيرة. ماذا تلاحظ؟

قائمة ببعض الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية اللازم توافرها لدى المعلمين

يتوقع من المعلم، أن يقدر على عمل ما يلي، بكفاءة وفعالية:

1. تحديد السلوك القبلي اللازم لتعلم الموضوع، أو المفهوم الجديد.
2. صياغة الأهداف التعليمية المتوخاة، شريطة أن تكون محددة بدلالة السلوك أو الأداء، وتشتمل على الشروط التي تحدد السلوك والظروف التي سيحدث يفها، ويمكن أن تلاحظ وتقاس وتقوم، وتكون قابلة للتحقيق من قبل المتعلم.
3. صياغة الأهداف التعليمية السلوكية، بحيث تشمل مجالات التعلم الثلاثة الكبرى وهي: المجال المعرفي العقلي (معارف ومفاهيم وعمليات عقلية عليا)، والمجال الانفعالي العاطفي (اتجاهات وقيم)، والمجال الأدائي (عادات ومهارات).
4. إعداد خطة سنوية لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها، مع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في الصف والمدرسة والمجتمع المحلي، ثم تطوير هذه الخطة باستمرار في ضوء الظروف والإمكانات والحاجات المستجدة وكذلك التغذية الراجعة.

وموجه له ومشرف عليه كذلك، وهذه المهام رغم أنها لا تنفذ مباشرة في الموقف التعليمي التعلمي، إلا أنها هامة وضرورية جداً، لتنظيم التعلم الفعال ومتابعته، ومما لا شك فيه أن القيام بهذه المهام غير التعليمية والمساندة لعمليات التعليم والتعلم تتطلب امتلاك عدد من الكفايات المساندة غير التعليمية التي تمكن المعلم من الأداء الناجح لتلك المهمات. ومن أمثلة هذه الكفايات المساندة غير التعليمية نورد ما يلي:

قدرة المعلم ومهارته في:

- ملاحظة وتدوين ودراسة سلوك الطلاب.
- تصميم وإعداد وحفظ وصيانة الوسائل السمعية والبصرية التي يحتاجها في تنظيم تعلم طلابه.
- إدارة الاختبارات المدرسية.
- تخطيط العمل العلاجي في ضوء نتائج عمليات القياس والتقويم.
- حفظ النظام ورعايته خارج الصف (في الملعب، وفي أثناء المناوبة وفي الأماكن الأخرى في أثناء النشاطات، والزيارات الميدانية والرحلات).

أسئلة التقويم الذاتي

1. ما معيار تصنيف الكفايات إلى كفايات تعليمية، وأخرى مساندة أو غير تعليمية؟
2. صنف قائمة الكفايات المرفقة إلى ما يلي:
   - كفايات معرفية
   - كفايات أدائية
   - كفايات وجدانية أخلاقية
3. اختر عدداً من الكفايات من القائمة المرفقة وحلل واحدة منها لتبين ما يلي:
   - الفعل والمصدر الذي تشير إليه الكفاية.
   - الشروط الواجب توافرها.
   - مستوى أو معيار الأداء.

5. إعداد خطة دراسية بشكل ييسر عملية التعلم لدى التلاميذ، باعتبار أن كل الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في البيئة التعليمية والمحيطة بالتلاميذ هي مصادر تعلم للتلميذ.

6. فهم المادة التعليمية التي يعلمها فهماً ذا معنى، أي معرفة العلاقات بين أجزاء هذه المادة، وإجراء العمليات العقلية المختلفة عليها في سهولة ويسر.

7. تنظيم المادة الدراسية تنظيماً متسلسلاً تسلسلاً سيكولوجياً: من الكل إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، وهكذا.

8. تنمية المفهوم لدى التلاميذ من خلال، تحديد خصائصه، واستخدامه، والتمييز بينه وبين غيره من المفاهيم، وربطه بالمفاهيم التي سبق للتلاميذ أن يتعلموها.

9. إعداد مواد تعليمية لأغراض تفريد التعليم، ويراعى أن تكون هذه المواد مناسبة لقدرات التلاميذ ومستوياتهم وحاجاتهم الفردية والجماعية، وتهدف إلى تعزيز تعلمهم.

10. استخدام أساليب التعلم الذاتي للتلاميذ، من خلال استخدام مصادر المعرفة المختلفة (الكتب والوسائل والنشرات والصحف والمجلات والرسوم والصور وغيرها) واعتبارها مادة تعليمية في ذاتها.

11. مساعدة التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير المختلفة، مع توفير الفرص لذلك، دون خوف إذا كان الجواب خطأ، ودون ضغط، بهدف الوصول إلى الجواب أو بغية الحصول عليه (صحيحاً).

12. مراعاة مبادئ التكرار الجيد، من حيث تنظيم مكونات ما سيتدرب عليه التلميذ، وجعل التدريب موزعاً، وجعل نتيجة التدريب الشعور بالرضا والارتياح والثقة بالنفس، وجعله مقترناً بدوافع مشجعة مثل وضوح الهدف والإثابة ومعرفة التلميذ لمدى تقدمه واقتران التدريب بالفهم والرغبة.

13. تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة، وإسهاماتهم التي تعكس تفكيراً أصيلاً وخيالاً مبدعاً، وإنجازاتهم الفردية والجماعية التي تعكس جهدهم وتحمل طابع التنظيم الجيد والدقة في العمل.

14. اختيار أنشطة تعليمية صفية وغير صفية، يقوم بها التلاميذ، تكون هادفة تزيد في النهاية من فعالية تعلم التلاميذ، وتثريه وتعززه.

15. تنويع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ مثل: النقاش المفتوح، والقيام بالبحوث، وكتابة التقارير، وحل التمارين، والقيام بالتدريبات، وإجراء المسوحات المختلفة وغيرها، وذلك ليحفظ على التلاميذ انتباههم، ودوافعهم إلى التعلم.

16. تنظيم أعمال كتابية، من النوع الذي يتطلب التفكير مثل: اقتراح وجهات نظر جديدة، أو تصور حلول جديدة للمشكلات المعروضة وغيرها.

17. استخدام الوسائل التعليمية (الرسوم والصور والمواد والأدوات وغيرها) على اعتبار أنها من مصادر التعلم، وليس كوسائل معينة فحسب.

18. استخدام الكتاب المدرسي في التعليم الصفي على اعتبار أنه أحد مصادر التعلم الهامة.

19. اختيار التعيينات (الواجبات) البيتية المتنوعة والمتمايزة التي تثري وتعزز مادة الكتاب المدرسية، وتلبي حاجات التلاميذ الفردية والزمرية، وتناسب قدراتهم وتتحدى تفكيرهم.

20. استخدام المكتبة المدرسية كمصدر لتعلم التلاميذ لغرض إثراء هذا التعلم وتعزيزه ولزيادة فعاليته.

21. توفير جو نفسي في الموقف التعليمي، من خلال تشجيع الطلاب على المبادأة، وطرح الأسئلة، والتساؤل، والاستثارة من خلال تقبل مشاعرهم، وتقدير أحاسيسهم حتى عند إجاباتهم الخاطئة وسلوكهم غير المقبول. ومن خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات وتنمية روح تحمل المسؤولية لديهم، ومن خلال الاستخدام الفعال للإيماءات غير اللفظية كتعبيرات الوجه واستخدام الأيدي للدلالة على معان أو مشاعر معينة، ومن خلال توظيف فترات الصمت القصيرة التي تتخلل التفاعل اللفظي في غرفة الصف لإتاحة فرص التأمل والتفكير أمام التلاميذ.

22. احترام فردية كل تلميذ، واحترام معتقداته وقيمه وآرائه وأفكاره، ولو اختلف عما هو موجود لدى المعلم منها، من خلال إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن

ذواتهم، والتشاور، واحترام آراء المتميزين، ومساعدة المحرومين وذوي الحاجات منهم، والإصغاء باهتمام باستجاباتهم وللجديد من الأفكار والآراء التي يطرحونها، وتقبل إسهاماتهم ودعمها، وصياغة المعلم لوجهات نظر التلاميذ وآرائهم ولكن دون تلوينها بوجهة نظره الشخصية، واحترامه للديمقراطية والعدالة والمساواة.

23. التعامل مع مشكلات التلاميذ السلوكية بطريقة تقلل من فرص حدوثها، وتقلل من تأثيرها على تعلمهم وشخصياتهم، من خلال الاستخدام الفعال لطرق التفاعل الاجتماعي المختلفة، واعتماد أطر مرجعية ملائمة تشتمل على المعايير التي تظهر سلوك التلاميذ المرغوب فيه وتبنيه وتحدده، وتقبل مشكلات التلاميذ الشخصية وعاهاتهم بتفهم وتعاطف وتقدير سليم وليس بالسخرية والإحراج، ومن خلال تنظيم عملية تواصل التلاميذ الذين هم من ثقافات وأوضاع اجتماعية متنوعة.

24. تطوير أنظمة غرفة الصف وإجراءاتها بحيث تيسر التعلم، وتسهل الأخذ والعطاء بين التلاميذ والمعلم، وذلك بتوفير الحركة الجسدية الحرة للتلاميذ، وإبقاء مقعد المعلم بعيداً عن مركز نشاط التلاميذ، وجعل حركة المعلم وظيفية في غرفة الصف، كالاقتراب من تلميذ يطرح سؤالاً أو يدلي بإجابة تعبيراً عن الاهتمام بما يقوله، ومعالجة الأمور بإجراءات فعالة مرنة، والأمور الطارئة بإجراءات سريعة، وإعطاء التوجيهات المحددة الواضحة لكل تلميذ بالقدر الذي يستطيع فهمها من أجل تنفيذها، وتوفير فرص الاختيار الحر من قبل التلاميذ، وإمكانية القيام بالنشاط.

25. تنظيم الجو التعليمي في غرفة الصف، على نحو يبعث الطمأنينة في نفوس التلاميذ، ويوفر الأمن والحرية الفكرية لهم بعيداً عن العقاب أو التهديد به، وعلى نحو يساعدهم على التمييز بين سلطات الجماعة من جهة وسلطات الراشدين أو السلطات الفردية من جهة أخرى.

26. تكوين المعلم سياسة إدارية لنفسه غير مكتوبة، ويعالج بها قضايا التلاميذ بعيداً عن اللوائح والأنظمة الإدارية المدرسية المكتوبة ودون إسراف في التعليمات أو العبارات التهذيبية الاعتراضية مع الحفاظ على ضبط النفس في المواقف الصعبة التي تواجهه مع تلاميذه، واستخدام العدل في الإثابة والعقاب.

27. مساعدة التلاميذ على فهم مشكلات المجتمع المحلي، ومشروعات تنميته، والتغييرات الثقافية فيه. واتخاذ مواقف ودية من الناس فيه، من خلال استخدامهم التعلم الذاتي الفردي والتعلم المتبادل الجماعي والقيام بالأنشطة المنهاجية غير الصفية.
28. التخطيط لعقد لقاءات التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور، شريطة أن تكون أهدافها محددة.
29. اطلاع الآباء بصفة مستمرة، وبوسائل متنوعة، وكذلك اطلاع أي عضو من أعضاء المتجمع المحلي، ممن لهم علاقة بتعليم التلاميذ وتربيتهم، على مدى تقدم أبنائهم في تعلمهم الصفي، للاستفادة منهم في تحسين هذا التعلم.
30. إعداد اختبارات متنوعة الأغراض، ومتنوعة الفقرات وشاملة مع معايير لقياس تعلم التلاميذ (تحصيل، مهارات، اتجاهات، مستوى إتقان) في ضوء بلوغهم النتاجات التعليمية المتوخاة.
31. تدريب التلاميذ على ممارسة تقويم تعلمهم تقويماً ذاتياً في ضوء الأهداف السلوكية المتوخاة وتقويم أفكار بعضهم بعضاً وآرائهم وتقويم الأفكار والآراء المطروحة في المكتبة المدرسية، بالإضافة إلى آراء المعلم وأفكاره، مع المحافظة على استمرار التقدم في هذا المجال.
32. تشخيص جوانب التفوق أو الضعف في مجال تعلم التلاميذ، باستخدام أساليب متنوعة، للعمل على تنمية جوانب التفوق لأقصى قدرات التلاميذ، واستعداداتهم، ومعالجة جواب الضعف عندهم.
33. استعمال النقد الإيجابي المشجع المناصر الذي يقبله التلاميذ عند تقويم أعمالهم، بدل اللوم، والتعيير وعدم الموافقة والخذلان والتحذير التي يتجاهلها التلاميذ أو يرفضونها، وتقبل أخطاء التلاميذ وعثراتهم برحابة صدر.
34. استخدام الأسئلة الهادفة المستوفية للشروط الصحيحة، التي تشخص الصعوبات التعليمية التي يواجهها التلاميذ، والمتدرجة في الصعوبة والعمق، والمتنوعة في نمطها (كتابية وشفهية)، والموجهة لكل الطلاب، والواضحة التي لا تتطلب المزيد من التوضيح بعد طرحها.

35. الاستفادة من الأفكار الجديدة، ومن نتائج التجارب التربوية، وأبحاثها، ومن جميع الفرص المتاحة للنمو المهني على اعتبار أن إعداده أو تأهيله الأساس للمهنة لا يغنيه عن هذا النمو.

36. الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم حتى عندما يكون مشغولاً بأمور أخرى غيرها.

37. اكتساب مهارة اكتشاف أصحاب المواهب الإبداعية الخاصة من التلاميذ، من خلال إسهاماتهم في الأنشطة المختلفة، ومن خلال مبادرتهم التلقائية، ثم رعايتهم.

38. أكتساب مهارة اتخاذ القرارات الفورية: القرارات الفورية، هي التي تتخذ فور نشوء المواقف التي تتطلبها، كطرح أسئلة سابرة، وكرد فعل المعلم على إجابات التلاميذ.

39. تربية التلاميذ على العمليات العقلية مثل: التحليل والنقد البناء، والربط، والتقويم، والتعليل والتركيب وحل المشكلات وغيرها.

40. تنمية مفاهيم إيجابية عن الذات لدى التلاميذ من خلال التفاعل الإنساني بكل أنواعه ومستوياته.

41. تطوير الانضباط الذاتي لدى التلاميذ وذلك من خلال تحديد السلوك المرغوب فيه واستخدام الوسيلة المناسبة لتحقيقه.

42. تعليم التلاميذ كيف يتعلمون تعلماً ذاتياً فردياً وجماعياً.

الاختبار التقويمي

أشر إلى العبارة الصحيحة في كل فقرة من الفقرات الآتية:

1. من السمات المميزة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات:
   - أ. يتنافس المتعلم مع ذاته
   - ب. تؤكد على التعلم الفردي فقط
   - جـ. لا تكون الكفايات إلا كفايات تعليمية فقط
   - د. يحكم على المتعلم في ضوء معرفته بالموضوع الذي يتعلمه

2. من شروط الكفاية المتعلقة بالأهداف التعلمية المتوخاة:
   - أ. محددة بدلالة السلوك   ب. الشروط التي تحدد السلوك
   - جـ. قابلة للتحقيق من قبل المتعلم   د. كل ما مر

3. من خصائص الارتباطات بحركة التربية القائمة على الكفايات:
   - أ. تؤكد حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات على المعرفة بالدرجة الأولى
   - ب. تحمل المسؤولية في حالة الفشل للمعلم
   - جـ. يقصد بالتكنولوجيا التربوية استخدام الآلات والأدوات
   - د. تظهر الأهداف في الكفايات عامة

4. من المبادئ التربوية والنفسية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:
   - أ. استخدام الوسائل التعليمية التعلمية على اعتبار أنها وسائل معينة
   - ب. التأكيد على مكون الأداء في الكفاية الواحدة أكثر من التأكيد على مكون المعرفة
   - جـ. استخدام الكتاب على اعتبار أنه المصدر الوحيد المتاح للطالب
   - د. عدم احترام آراء الطالب إذا كانت مخالفة لآراء المعلم

5. المبادئ التربوية والنفسية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:
   - أ. رفض مشكلات الطلاب الشخصية إذا كانت مخالفة لثقافتنا
   - ب. عدم تقدير أحاسيس الطلاب عند وقوعهم بالخطأ
   - جـ. عدم تشجيع الطلاب على المبادأة فذلك أمر يترك للمعلم

د. إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن ذواتهم

6. من المبادئ التربوية والنفسية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:

أ. التهديد بالعقاب وذلك لزيادة نشاط الطلاب للتعلم

ب. تكوين المعلم لنفسه سياسة إدارية غير مكتوبة وذلك ليعالج قضايا الطلاب

جـ. عدم إطلاع الآباء بصفة مستمرة على مدى تقدم الأبناء في التعلم

د. عدم التنويع في الاختبارات وقصرها على نوع واحد

7. من خصائص الكفاية:

أ. الكفاية هي مقدرة

ب. تكون الكفاية إدائية فقط

جـ. لا لزوم للمعرفة في الكفاية ما دام التركيز على الأداء فيها

د. تكون المهارات يدوية عملية دائماً

8. من المبادئ التربوية والنفسية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:

أ. عدم تنويع الأنشطة التعليمية وقصرها على نشاط واحد أو أكثر

ب. اقتراح أعمال كتابية على الطلاب شريطة أن لا تتطلب التفكير

جـ. اختيار أنشطة تعليمية تثري التعلم وتعززه

د. اختيار التعيينات البيتية من محتوى الكتاب ولا ضرورة لإثراء هذا المحتوى

9. من المبادئ التربوية والنفسية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:

أ. استخدام اللوم والتحذير والتعيير عند نقد نتائج امتحانات الطلاب

ب. تقديم الأمثلة المتنوعة في الاختبار عشوائياً

جـ. تشخيص جوانب التفوق أو الضعف في مجال تعلم الطلاب باستخدام أساليب متنوعة

د. قصر التقويم على المعلم وتجنب التقويم الذاتي الذي يمكن أن يقوم به المتعلم بنفسه

10. من خصائص الارتباطات بحركة التربية القائمة على الكفايات:

أ. لا يتحقق التعلم الإتقاني إلا من خلال نشاطات المعلم

ب. تهتم هذه الارتباطات بالعمل الذي يتم في داخل غرفة الصف فقط

جـ. ترتبط هذه الارتبطات بالتغير المتسارع في العالم

د. تُبقي حركة تفريد التعليم على الفروق بين المتعلمين ولكنها تعمد إلى التخفيف منها

11. من السمات المميزة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات:

أ. تركز على الجانب المعرفي

ب. الوقت محدد لجميع المتعلمين

جـ. تركز على توفير الدافعية الخارجية

د. تحدد الأهداف سلفاً بشكل واضح وسلوكياً

12. من المبادئ التربوية والنفسية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:

أ. جعل نتيجة التدريب عدم الشعور بالرضا وعدم الشعور بالارتياح

ب. توفير الفرص لممارسة التفكير دون خوف إذا كان الجواب خطأ

جـ. جعل التدريب مكثفاً

د. تعزيز إجابات الطلاب الصحيحة بغض النظر فيما إذا كانت تعكس تفكير أصيلاً وخيالاً إبداعياً

13. من المبادئ التربوية والنفسية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:

أ. توفير الحركة الجسدية الحرة للطلاب

ب. إبقاء مقعد المعلم قريباً من مركز نشاط الطلاب

جـ. المهم أن يتحرك المعلم في الصف سواء أكانت حركته هادفة أم لا

د. إعطاء توجيهات عامة لكل الطلاب وليس لطالب بعينه

14. من المبادئ التربوية والنفسية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:

أ. جعل الانضباط لدى الطلاب مفروضاً عليهم من قبل المعلم

ب. تنمية مفاهيم سلبية عن الذات لدى الطلاب وذلك لحفزهم على تحقيق ذات سليمة

جـ. تعليم الطلاب كيف يحسنون التعلم من المعلم فقط

د. الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم حتى عندما يكون مشغولاً بأمور أخرى غيرها

المراجع العربية

أبو جادو، صالح (2000) علم النفس التربوي. دار المسيرة: عمان، الطبعة الثانية.

البجة، عبد الفتاح (2000) أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر: عمان.

جاك ديلور (1996). التعليم ذلك الكنز المكنون. قدمته اليونسكو للجنة الدولية المعتنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين.

جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي.

جيمس، كييف وهيربرت، وللبرج (1995) التدريس من أجل تنمية الفكر. (ترجمة عبد العزيز البابطين). من منشورات مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: المملكة العربية السعودية.

حسان، محمود سعد (2000) التربية العملية بين النظرية والتطبيق. دار الفكر: عمان.

الحيلة، محمد محمود (1999). أساليب التدريس الحديثة. ورقة عمل مقدمة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، المشروع الإيطالي لتحسين التعليم.

الحيلة، محمد محمود (2002) تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

الحيلة، محمد محمود (2000). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

الحيلة، محمد ومرعي، توفيق (1999). أثر التعليم بالخطوات في تحصيل الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية. 2 (2)، 53-73.

دروزه، أفنان (1995). أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتقييم التعليم. نابلس: مكتبة الحرية، فلسطين.

الرشدان، عبد الله زاهي (1994). المدخل إلى التربية والتعليم. عمان: دار الشروق.

زيتون، حسن (1999). تصميم التدريس رؤية منظومية. عالم الكتب: القاهرة.

السامرائي، هاشم وآخرون (2000). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير. دار الأمل: إربد.

الشلبي، إبراهيم (2000). التعليم الفعال. دار الأمل: إربد.

صيام، محمد وآخرون (1995). دليل مشرفي التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق. من منشورات جامعة دمشق، كلية التربية – قسم المناهج وأصول التدريس.

الطوبجي، حسين حمدي (1993). الحقائب التعليمية (الرزم التعليمية). المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية، الدورة التدريبية في مجال التقنيات التربوية لمعلمي العلوم، عمان – الأردن.

غباين، عمر محمود (2000). التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

فرحان، إسحق ومرعي، توفيق وبلقيس، أحمد (1994). تنفيذ المنهاج التربوي: انماط تعليمية معاصرة. عمان: دار الفرقان.

فطيم، لطفي (1996). نظريات التعلم المعاصرة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثانية.

القبيل، فايز محمد (1995). أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابق في مادة الجغرافيا، مقارنة بالطريقة التقليدية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

القلا، فخر الدين وناصر، يونس (2000). اصول التدريس، منشورات جامعة دمشق: دمشق.

القلقيلي، عودة (1999). التعلم التعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحصيل طلبة الصف العاشر في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد.

كراجه، عبد القادر (1997). سيكولوجية التعلم، عمان: دار اليازودي.

كويران، عبد الوهاب عوض (2001). مدخل إلى طرائق التدريس. دار الكتاب الجامعي: العين.

اللقاني، أحمد (1990). نماذج المنهج مسارات للبناء والتطوير. دراسات في المنهاج وطرق التدريس، عدد 7 القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

مرعي، توفيق وأبو شيخه، عيسى (1996). اساليب تدريس العلوم الاجتماعية. عمان: جامعة القدس المفتوحة.

مرعي، توفيق وآخرون (1993). طرائق التدريس والتدريب العامة: منشورات جامعة القدس المفتوحة: عمان.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (1998). تفريد التعليم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.

النابلسي، دون (1995). تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

ناصر، يونس (1996) طرائق التدريس. منشورات جامعة دمشق: دمشق.

الوقفي، راضي (1996). مفاهيم في التربية (مختارات معربة). ترجمة (د. موسى عبد العزيز، ود. كمال أبو سماحة، وحمادة عبد السلام). من منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، ط1.

ولتر، ديك وروبرت، ديزر (1991). التخطيط للتعليم الفعال. ترجمة د. محمد ذيبان الغزاوي، الأردن.

المراجع الأجنبية

Bagdonis, A., &salisbury, D. (1994) development And Validation Of Models In Instructional Design. **Educational Technology**; 34(4),26-32-

Banathy, B, H. (1997) Systems Inquiry And Its Application In Education, In D.h. Jsnassen (Ed) **Handbook Of Research For Educational Communication And Technology**; (Pp.174-193)new York: Mcmillan.

Barham, E. (1996) Central Control Of The Curriculum And Teacher Involvement In Curriculum Change. **Journal Of Curiculum & Supervision.** 12 (1),29-36

Barth, I., (1993) African Social Studies. Curriculum And Methods. (Nairobi Purdue University).

Biehler, R, And Snowman, L., (1990)psychology Applied To Teaching. **Boston,** Houghton Miffin.

Bovier, C. (1993)how A High-teachtraining System Crashed And Burned. **Training**; 30(8)26-29

Bowe, R,: Ball, S, And Gold, A. (1992). Reforming Education **&changing Schools,** Ronteldge, London.

Branch, Et. Al., (1997). Practicing Instructional Design: Teachers Teach The Way They Are Taught. **A Symposium Presented At The Annual Conference Of The Association Foe Educational Communications And Technology; Albuguergue, Nm.**

Briggs, Et, Al., (1995).instructional Design: Principles And **Applicatyions, Educational Technology Publications Inc. Englewood Cliffs,** New Jersey. (2nd Ed).

Burden, P., &byrd, D. (1998) Methods Of Effective Teaching. Allyn & bacon. Usa.

Carker, K, (1993).the Place Of Story In The Study Of Teaching And Teacher Education. **.educational Research;** 22(1),5-12

Cooper, J. &et. At. (1999). Classroom Teaching Skills. (6th Ed).

Danielson, C. (1996). Enhancing Professional Practice: A Framework **For**

Teaching. Association For Supervision Of Curriculm Development. Usa.

Dean R. (1996)motivation: The Neglected Factor In Instructional Design. **Educational Technology**; 36(3),45-49.

Dick, W., &carey, L. (1990).the Systematic Design Of Instruction. (2nd Ed.), Glenview, Iii: Scott, Forseman &co.

Dick, W. (1995).instructional Design And Creativity: A Response To The Critics. **Educational Technology.** 35(4),5-11.

Dohman, G. (1996).lifelong Learning. Federal Ministry Of Education, Bonn, Germany.

Doran, Rm Chan, F. &tamir, P. (1998). Science Educator's Guide To **Essment,** National Science Teachers Association. Arlington. Va.

Draves, W. (1999). Teaching Online. Learning Resources Network, Inc. Usa. constsructivism Implication For Duffy, T. M. &cunningham, D. J. (1996).

The Design And Delivery Of Instrucation. In D. H Jonassen (Ed). Handbook Of **Research For Educational Communication And Technology;** (Pp. 170-199). New York: Macmillan.

Edomds, G. S. Branch, R. C., &mubkeriee, P. (1994). A Conceptual Framework For Comparing Instructional Design Models. **Educational Technology Research And Development;** 42(4), 55-72.

Eggen, P., And Kauchak, D., (1992).educational Psychology. N. Y., Macmillon Publishing Company.

Elen, J. (1995). Blocks On The Road Toward Instructional Design **Prescriptions.** Leuven Unversity Press.

English, R.e &regeluth, C. M. (1996). Formative Research On Sequencing Instruction With Th Elaboration Theory. Educational **Technology Research And Development;** 44(1), 23-42.

Evensen, D. &hmelo. C. (1999). Problem- Based Learning. A Research **Perspective On Learning Interactions.** Lawrence Erlbaum Associates, Inc.Usa.

Faw, J., &farber, B. (1996) **a Teacher Is A Special Person.** Pauper Press, Usa.

Freiberg, H. Waxman, H., (1998). Alternative Feedback Approaches For Improving Students Teachers Classroom Instruction. **Journal Of Teacher Education**; 39(4)4-18.

Gange, R. M. (1995).learning Processes And Instruction. Training **Research Journal**. 1,17-28.

Goetz, E., Alexander, P., And Ash, M., (1992). Educational Psychology. New York Mac Millan Publishing Co.

Gros, Et. Al. (1997).instructional Design And The Authoring Of Multimedia And Hypemedia Systems: Does A Marrige Make Sense?. **Educational Technology**. 37(1), 48-55.

Graves, R. (1999).writing, Teaching Learning: A Source Book, Cook Publishers, Inc. Usa.

Hallak, J. Caillods F. Eds. (1995).educational Planing. Unesco, Paris Garland Publishing, Inc. New York, London.

Hammond, L. (1990).teachers Teaching: Sings Of A Changing **Profession, In Handbook Of Research On Teacher Education**, Ed W. Robert Houston New York: Macmillan).

Hannafin, M. J &peck, K. L. (1998).the Design, Develpoment An **Evaluation Of Instructional Software**. New York: Macmillan.

Hargreaves, A. (1994). **Changing Teachers, Changing Times**. New York: Teachers College Press.

Hamyer U. (1991). "curriculum Theory" In: Lewy Arieh Ed). The **International Encyclopedia Of Curriculum. New** York, Pergamon Press.

Hass, Glen (1992).**curriculum Planing, A New Approach**; London, Allyn &bacon Inc.

Holt, M. (1990).managing Curriculum Change In A Comprehensive School: Conflict, Compromise &deliberation. **Journal Of Curriculum Studies**, 22 (2),137-148.

Jensen, E, (1998).teaching With The Brain In Mind. Association For Supervision & Curriculum Development. Usa.

Johans, A, (1998).the Nature Of The Book: Print And Knowledege In **The Making.** Chicago: The Unviersity Of Chicago Press.

Johnston, S. (1995). Curriculum Decision Making At The School Level: Is It Just A Case Of Teachers Learning To Act Like Administrators?. **Journal Of Curriculum & Supervision.** 10(2),136-154.

Kainan, A, (1992). Themes Of Individualism, Competetion, And Cooperation In Teachers Stories. **Teaching And Teacher Education,** 5(6), 441-450.

Kemp, J. &cochrn, G. (1999). Planing For Effective Technical **Training, A Guide For Instructors And Trainers.** Educational Technology Publications. New Jersey- Usa.

Kumer, K, L. (1995).twenty- One Guidelines For Effective Instructional Design. **Educational Technology Magazine,** 35 (2): 58-61.

Lebow, D. B. (1995). Constructive Values Of Instructional Design A **Case Study Of Graduate Level Learning Environment.** Unpublished Doctroal Disseration, Florida State University.

Lee, C. &associates, L. (1999). First Class Teacher: Success Strategies **For New Teachers. Canter Lee &associates. Usa.**

Lemlech, J. K. (1990). Curriculum And Instructional Methods For **The Elementary School.** New York, Macmillon Pub. Co.

Leshin, C., Pollock, J., Regeluth, C. (1992). Instructional Design **Strategies And Tactics.** New Jersey: Englewood Cliffs.

Mcguinness, C., &mcgunness, G. (1999). Reading Reflex: The **Foolproof Phono-Graphics Method For Teaching Your Child & Read.** Simon & Schuster Trade. Usa.

Mckeachie, W., Gibbs, G. (1998).teaching Tips. Houghton Miffin Company. Usa.

Middletron, J. Et. Al. (1996). Skills For Productivity. Vocational **Education**

Training In Development Countries. World Bank, Oxford Unvirsity Press. U.k.

Merrill, M. David (1994). Instructional Design Theory. Englewood Cliffs, Nj: Educational Technology Publication.

Merrill, M. David (1996). Instructional Transaction Theory: Instructional Design Based On Knowledge Objects. **Educational Technology,** 36(3),30-37.

Milburn, G. &barrow, R. (1990). A Critical Dictionary Of Educational **Concepts: An Appraisal Of Selected Ideas And Issues In Educational Theory Practice.** (2nd Ed.). Haruster Wheat Sheaf, 134-153.

Milburn, G. (1992). Do Curriculum Studies Have A Future?. Journal Of **Curriculum &supervision.** 7(3), 302-318.

Miller, K. J. (1993).the Effect Of Cooperative Learning On The Conversational Interaction Of Mainstreamed Hard Of Hearing Students In Middle School Social Studies Classroom. **Dissertation Abstracts International,** 53(7): 23-29a.

Moallem. M., &earle, R. (1998).instructional Design Models And Teacher Thinking: Toward A New Concepts Model For Research And Development. **Educational Technology.** 38(2),5-22.

Molinari, J. (1991).environmental Studies At The Undergraduate Level: **Curriculum And The Integration Of Knowledge.** Doctoral Dissertation, The University Of Pennsyvania.

Nelson, L., Gleen, H., Lott, L. (1997). Positive Discipline In The **Classroom.** Prime Communications, Inc.

Pappo. H. (1999). Simulations For Skills Training. Educational Technology Publications New Jersey. Usa.

Roberts, A, Braden (1996).the Case For Liner Instructional Design And Development: A Commentary Of Models, Challenges And Myths, **Educational Technology,** 36(2),30-39.

Rowland, G. (1991). Problem Solving In Instructional Design. **Bloomington,** In: Indiana University (Non-published Dotoral Dissertation).

Rowland, G(1992). What Do Instructional Designers Actually Do? An Initial

Investigation Of Expert Practice. **Performance Improvement Qurterly.** 5(2), 65-86.

Rowland, G. (1995). Instructional Design And Creativity: A Response To The Criticized. **Educational Technology.** 33(5)17-22

Salibury, D. F. (1996). Five Technologies For Educational Changes. Enewood Cliffs. Nj, Educational Technology Pub.

Shaw, M. And Roper, E. (1993).quality In Education Training Kogan Page, London, U. K.

Seels, B. (1995). Instructional Design Fundamentals. Educational Publications, Engewood Cliffs, New Jersey.

Spakes, D. & Hirsh, S. (1997).a New Vision For Staff Developemnt, National Staff Development Council Oxford, Ohio, Usa.

Spitzer, Deuw, R. (1996). Motivation: The Neglected Factor In Instructional Design. **Educational Technology Magazine.** 36(3).45-49.-

Sgires, G. (1990).first Degree: The Undergraduate Curriculum. Eric Doc **Service No. Ed. 326168.**

Stigler. J. M &hiebert, J. (1999).the Teaching Gap: Best Ideas From **The World's Teachers For Improving Education In The Classroom.** Free Press. Usa.

Tomlinson, C. (1999). The Differentiated Classroom: Responding To **The Needs Of All Learners.** Association For The Supervision &curriculum Development. Usa.

Toombs, W. Tierney, W. (1993). Curriculum Definitions And Reference Points. **Journal Of Curriculum And Supervision.** 8(3),175-195.

Unesco (1990). Scince And Technology Education. Document No. 38vol. 11.p5.

Unesco: Ibe (1996). Report In The Development Of Education. For The 44th Session Of The International Conference On Education, Geneva, October 1994.

Weston, Cynthia, Mcalpine. Iynn, And Bordonaro, Tino, (1995).a Model For

Understanding Formative Evaluation In Instructional Design. **Educational Technology And Development.** 43(3), 29-48.

Willis, J. (1995). A Recursive, Reflective Instructional Design Model Based On Contructivist- Interpretivist Theory. **Educational Technology**. 35(6),5-23.

Wilson, B, G. (1996). Constructivist Learning Environments: Case **Studies In Instructional Design,** Englewood Cliffs, Nj; Educational Technology Publications.

World, Bank (1996).priorities Strategies For Education World Bank **Publications.** Washington D. C. Usa.

Wright, E. (1997).why I Teach: Inspirational True Stories From **Teachers Who Make A Diefference.** Prima Communications, Inc. Usa.

Yelon, S. (1995). Active Learning: A Taxonomy Of Training Activities, **Performance Of Instruction.**

Young, J. (1993). Collaborative Curriculum Development: Is It Happening At The School Level? **Journal Of Curriculum & Supervision,** 8(3), 239-254

zemlman, S., Hyde, A., & Daniels, H. (1998) .best Practice: New **Standers Foe Teaching And Learning In America's Schools.** Reed Elsevier Incorporation. Usa.